

Oppimisen iloa vai myötätunnon naurua?

Lukiolaisten tunteiden ilmaisut arjen korjaustilanteissa

Noora Lehtonen

Pro gradu – tutkielma

Yleinen ja aikuiskasvatustiede

Käyttäytymistieteiden laitos

Käyttäytymistieteellinen tiedekunta

Helsingin yliopisto

Kesäkuu 2015

Ohjaaja: Fritjof Sahlström

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Käyttäytymistieteiden laitos	
Tekijä – Författare – Author Noora Lehtonen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Oppimisen iloa vai myötätunnon naurua? Lukiolaisten tunteiden ilmaisut arjen korjaustilanteissa			
Oppiaine – Läroämne – Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede			
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Fritjof Sahlström		Vuosi – År – Year 2015	
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten tunteita ilmaistaan korjaustilanteissa ja miten nämä tunteiden ilmaisut ovat yhteydessä tietämiseen ja ymmärtämiseen. Tutkimus perustuu käsitykseen oppimisesta ja tunteista sosiaalisena toimintana, jota tehdään ja joka on havaittavissa vuorovaikutuksen tasolla. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että korjaussekvenssit ovat mahdollisia oppimisen paikkoja. Tutkimukseni rajautuu tilanteisiin, joissa korjausaloitteen tai korjauksen tekee joku muu kuin ongelmavuoron tuottaja. Toisen tekemiin korjauksiin liittyy myös kasvojen menettämisen uhka, joten ne ovat relevantti kohde tutkia tunteita.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimuksen aineistona käytettiin <i>Språkmöten</i>-hankkeessa syksyllä 2011 ja keväällä 2013 kuvattuja videotallenteita lukiolaisten arkisesta vuorovaikutuksesta koulussa ja vapaa-ajalla. Analyysiä varten aineistosta poimittiin korjaussekvenssejä, joihin liittyi selkeästi tunteiden ilmaisuja. Tutkimusmenetelmänä käytettiin keskusteluanalyysiä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Korjaussekvensseihin liittyi paljon naurua. Sitä esiintyi kaikissa korjaussekvenssin osissa ja sillä oli monia eri tehtäviä. Naurua käytettiin kasvojen säilyttämisen keinona, rakentamaan myönteistä ilmapiiriä ja yhteenkuuluvuutta sekä osoittamaan oivaltamisen iloa. Naurua käytettiin myös pilkkaamaan toista tietämättömyydestä tai virheestä ja osoittamaan omaa episteemistä positiota.</p> <p>Korjaussekvensseihin liittyi myös hämmästyksen ja turhautumisen ilmaisuja. Hämmästystä ilmaistiin osana korjausaloitetta. Se korosti hämmästyksen ilmaisijan episteemistä positiota ei-tietävänä. Turhautumista ilmaistiin korjausvuorossa tai sen jälkeen. Turhautumisen ilmaisut liittyivät oman virheen tai väärinymmärryksen tajuamiseen tai siihen, että jonkin asian joutui selittämään toistuvasti.</p> <p>Tutkimus osoittaa empiirisesti, että nauru korjaustilanteissa ei aina kerro oppimisen ilosta. Jatkotutkimusta tarvitaan siitä, miten osallistujien institutionaaliset roolit ja statuserot vaikuttavat tunteiden ilmaisemiseen, esimerkiksi naurun käyttämiseen, korjaustilanteissa. Lisäksi tunteiden ilmaisua voitaisiin tutkia samoin menetelmin muissa oppimistilanteissa.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords keskusteluanalyysi, korjaukset, oppiminen, tunteet			
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		ethesis.helsinki.fi	

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Behavioral Sciences		Laitos – Institution – Department Institute of Behavioral Sciences	
Tekijä – Författare – Author Noora Lehtonen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Learning of joy or laughter of pity? High school students' emotion displays in everyday repair situations			
Oppiaine – Läroämne – Subject Educational sciences			
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Fritjof Sahlström		Vuosi – År – Year 2015	
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Aims.</i> The purpose of this study was to show how emotions are displayed in repair sequences and how these emotion displays are linked to knowing and understanding. The theoretical framework was learning and emotions as social actions, constructed and displayed in interaction. Previous research has demonstrated that repair sequences are often situations in which learning is done. This research focuses on other-initiated repairs, which are often face threatening, and thus relevant for the study of emotion displays.</p> <p><i>Methods.</i> The data were a set of videos of high school students' everyday interactions in and outside school. The data were originally recorded for the Språkmöten project during autumn 2011 and spring 2013. From the videos, I chose repair sequences in which emotions were clearly observable. I analyzed them using conversation analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> There was a lot of laughter in repair sequences. Laughter was used throughout the repair sequence and it had many different functions. It was used to mitigate face threats, to construct a positive atmosphere and a sense of solidarity and to display joy of understanding. Laughter was also used to mock others for their mistakes or ignorance and to display one's epistemic position.</p> <p>Amazement and frustration were also displayed in repair sequences. Amazement was displayed as part of the repair initiation. It emphasized the participant's epistemic position as not-knowing. Frustration was displayed in or after the repair turn. Displays of frustration were linked to situations in which participants realized their mistake or misunderstanding, or had to explain something repeatedly.</p> <p>The study demonstrates empirically that laughter in repair situations is not always an indication of joy of learning. Further research is needed on how participants' institutional roles and differences in status affect emotion displays, for example the use of laughter, in repair sequences. In further studies the same methods may also be applied to explore emotions in other learning situations and contexts.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords conversation analysis, emotion, learning, repair			
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		ethesis.helsinki.fi	

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 TUNTEET, OPPIMINEN JA KORJAUKSET SOSIAALISESSA VUOROVAIKUTUKSESSA	3
2.1 Oppiminen osallistumisen muutoksena.....	3
2.2 Keskustelunanalyysin näkökulma oppimisen tutkimiseen.....	5
2.2.1 Vuorovaikutuksen rakentuminen.....	5
2.2.2 Ymmärtäminen, tietäminen ja oppiminen vuorovaikutuksessa.....	6
2.3 Korjaukset oppimisen tutkimuksessa	9
2.3.1 Korjausjäsenitys.....	10
2.3.2 Korjaukset opetus- ja oppimistilanteissa	12
2.3.3 Korjaus ja oikaisu opetustilanteissa.....	15
2.3.4 Korjauskäytäntöjen multimodaalisuus.....	17
2.4 Tunteet vuorovaikutuksessa	20
2.4.1 Mitä tunteet ovat?	20
2.4.2 Tunteiden sosiaalisuus ja yhteisöllisyys	22
2.4.3 Tunteet ja niiden tutkiminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa	23
2.4.4 Tunteiden ilmaisemisen monet keinot	25
2.4.5 Tunteiden säätely vuorovaikutuksessa	30
2.4.6 Vuorovaikutustutkimuksen eroja ja yhtymäkohtia muuhun tunnetutkimukseen	33
2.5 Tunteet osana oppimista.....	35
2.5.1 Kiinnostus, virtaus ja oppimisen ilo	36
2.6 Korjaustilanteet - kasvojen menettämisen uhka ja oppimisen mahdollisuus	38
2.7 Yhteenveto.....	40
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
3.1 Tutkimuskysymykset.....	42
3.2 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä.....	43

3.3 Videoaineisto.....	44
3.4 Aineiston litterointi ja analyysi	46
3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset	47
4 TUNTEIDEN ILMAISUT KORJAUSTILANTEISSA	51
4.1 Nauru korjaustilanteissa	55
4.1.1 Nauru osana korjausaloitetta.....	55
4.1.2 Nauru korjausaloitteen jälkeisessä vuorossa	56
4.1.3 Nauru korjausvuorossa	59
4.1.4 Nauru korjauksen jälkeen	61
4.1.5 Yhteenveto	78
4.2 Hämmästyksen ilmaiseminen korjaustilanteissa	80
4.2.1 Hämmästyksen ilmaiseminen osana korjausaloitetta	80
4.2.2 Yhteenveto	88
4.3 Turhautumisen ilmaiseminen korjaustilanteissa	89
4.3.1 Turhautumisen ilmaiseminen korjausvuorossa.....	89
4.3.2 Turhautumisen ilmaiseminen korjauksen jälkeen	95
4.3.3 Yhteenveto	103
5 POHDINTA.....	105
LÄHTEET	111
LIITE 1 LITTEROINTIMERKIT	119

1 JOHDANTO

Tunteilla on suuri vaikutus oppimiseen ja motivaatioon. Oppiminen herättää monenlaisia tunteita, ja erilaiset tunteet voivat joko edesauttaa tai häiritä oppimista. Tunteiden merkitys osana oppimista onkin ollut kasvavan kiinnostuksen ja tutkimuksen kohteena viime vuosikymmeninä, kuitenkin lähinnä yksilöpsykologisesta näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen lähtökohta on ymmärrys oppimisesta vuorovaikutuksellisenä toimintana, joka näkyy muutoksina osallistumisessa. Oppiminen ei tapahdu yksilön pään sisällä, vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppimista siis tehdään vuorovaikutuksessa, ja tunteet ovat osa kaikkea vuorovaikutusta. Tunteetkaan eivät ole pelkästään yksilön mielensisäisiä tiloja, vaan niitä ilmaistaan, tulkitaan ja säädellään vuorovaikutuksessa. Tästä huolimatta oppimista ja tunteita on tutkittu yllättävän vähän juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen tasolla.

Tutkimusmenetelmänä keskustelunanalyysi tarjoaa vahvan empiirisen työvälineen luonnollisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Keskittyminen vuorovaikutuksen jäsentyneisyyteen antaa tutkijalle mahdollisuuden havainnoida, kuinka osallistujat itse rakentavat ja tulkitsevat toimintaansa. Viime vuosina keskustelunanalyysin parissa onkin alettu lisääntyvässä määrin tutkia sekä oppimista että tunteita sinänsä, mutta näitä kahta näkökulmaa ei juuri ole yhdistetty. Tämä havainto herätti kiinnostukseni tutkia tunteita oppimistilanteissa keskustelunanalyysin keinoin.

Oppiminen tapahtuu usein virheiden kautta. Monesti emme huomaa itse omia virheitämme, vaan joku muu korjaa meitä. Tällaiset korjaustilanteet voivat olla sosiaalisesti uhkaavia, sillä ne tuovat esiin toisen osapuolen tietämättömyyden tai osaamattomuuden. Siten ne ovat myös hedelmällinen kohde tunteiden tutkimiselle. Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, miten tunteita ilmaistaan tilanteissa, joissa tehdään korjauksia - ja joihin siis liittyy sekä oppimisen että kasvojen menettämisen mahdollisuus.

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millä tavoilla tunteita ilmaistaan korjaustilanteissa, ja miten nämä tunteiden ilmaisut liittyvät oppimisen, tietämisen ja ymmärtämisen tekemiseen vuorovaikutuksessa. Aineistona ovat videotallenteet lukioikäisten arkipäiväisestä vuorovaikutuksesta koulussa ja vapaa-ajalla. Videoaineisto mahdollistaa vuorovaikutuksen tarkan havainnoinnin ja kuvaamisen, mikä on olennaista, kun tutkitaan tunteiden ilmaisun keinoja.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen teoreettista taustaa ja aikaisempaa tutkimusta. Aluksi kuvaan sosiaalista oppimiskäsitystä ja sitä, miten oppimista voidaan tutkia vuorovaikutuksen mikrotasolla korjaussekvenssien kautta. Seuraavaksi esittelen tunneteorioita ja keinoja, joilla tunteita ilmaistaan, säädellään ja tutkitaan vuorovaikutuksessa. Lisäksi tarkastelen sitä, mitä aikaisemmat tutkimukset ovat selvittäneet tunteiden yhteydestä oppimiseen ja miksi korjaustilanteet ovat otollinen kohde tutkia tunteita ja oppimista. Teoriaosan lopussa on yhteenveto. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen toteutuksen etenemisen ja pohdin tutkimuksen luotettavuuteen ja etiikkaan liittyviä kysymyksiä. Sitä seuraa analyysiluku, jossa raportoin tutkimuksen tulokset. Viimeisessä luvussa esitän johtopäätöksiä tuloksista sekä pohdin tulosten suhdetta aikaisempaan tutkimukseen ja jatkotutkimuksen aiheita.

2 TUNTEET, OPPIMINEN JA KORJAUKSET SOSIAALISESSA VUOROVAIKUTUKSESSA

2.1 Oppiminen osallistumisen muutoksena

Käsitys oppimisesta on muuttunut merkittävästi viimeisen vuosikymmenen aikana. Yhä kasvava määrä tutkimuksia näkee oppimisen luonteen vuorovaikutuksellisenä. Tämä näkyy myös käsitteissä: *sosiaalinen kognitio*, *sosiaalisesti jaettu kognitio*, *tilanteellinen oppiminen*, *sosio-kulttuurinen oppiminen*. Oppimista ei enää ymmärretä yksilön mielensisäisenä prosessina, vaan jonakin, joka tapahtuu ihmisten välillä vuorovaikutuksessa, kun he ottavat osaa yhteiseen toimintaan kulttuurisessa ympäristössä. (Martin 2004, 18.) Sitä ei tarkastella tiedon hankkimisena, vaan *osallistumisen muutoksena* tietyssä kulttuurisessa kontekstissa. Osallistuminen sosiaaliseen toimintaan nähdään osallistumisena oppimistilanteisiin, ja oppiminen ymmärretään muutoksena sosiaalisessa toiminnassa. (Lave & Wenger 1991; Lave 1993; Sfard 2009; Melander & Sahlström 2009; Sahlström 2011).

Opettaminen ja oppiminen ovatkin osa ihmisen jokapäiväistä arkea, mikä näkyy asioihin suhtautumisessa ja niistä puhumisessa. Psykologit Gergely ja Csibra (2006, 241) esittävät, että ihmisistä on kehittynyt kommunikoiva laji, jolla on luontainen taipumus opettaa ja oppia uutta ja relevanttia kulttuurista tietoa. Pedagogisia tilanteita on jatkuvasti, ja niissä ihmiset tekevät asioita tavalla, joka mahdollistaa toisille näiden asioiden näkemisen ja oppimisen. (Gergely ja Csibra 2006.) Oppiminen ja opettaminen voidaan nähdä osana vuorovaikutuksellista kompetenssia. Ne eivät rajoitu aikuisten ja lasten suhteisiin tai luokkahuoneisiin tai muihin virallisiin ympäristöihin, vaan ovat osa vuorovaikutuksellista repertuaaria, jota käytetään monissa erilaisissa tilanteissa. (Sahlström 2011, 62.)

Sosiokulttuuriset teorit, etnometodologia ja keskustelunanalyysi puoltavat oppimisen tutkimista luonnollisessa vuorovaikutuksessa, sillä siinä ja sen kautta osallistujien ymmärrys omasta toiminnastaan ja mahdollinen muutos osallistumisessa voidaan havaita (Kääntä 2010, 21-22). Sosiokulttuuriset teorit korostavat sitä, että erilaisia kulttuurisia käytäntöjä välitetään ja niistä neuvotellaan eri käytäntöyhteisöissä jäsenten kesken (Lave & Wenger 1991). Tärkeää on siis tutkia, miten erilaiset käytäntöyhteisöt järjestävät

toimintaansa ja kuinka eri käytäntöjen oppiminen mahdollistetaan. Etnometodologisessa lähestymistavassa on keskitytty kuvaamaan sellaisia arkielämän järkeilykäytäntöjä, joiden varassa ihmiset käsittävät sosiaalisia tilanteita ja toimivat niissä (Heritage 1984b).

Keskustelunanalyysi korostaa sitä, että kognitio ja oppiminen ovat luontainen osa näitä järkeilyprosesseja ja sosiaalisesti jaettu kognitio perustuu lopulta vuorovaikutukseen.

Ymmärrystä rakennetaan ja oppimista tehdään vuorovaikutuksessa. (Kasper 2009, 12.)

Ottamalla sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulman oppimiseen voidaan siis tarkastella, kuinka ihmiset tekevät oppimista tässä ja nyt tapahtuvassa vuorovaikutuksessa tai sitä, kuinka heistä tulee yhteisön osaavia jäseniä osallistumisen muuttuessa ajan kuluessa (Kääntä 2010, 22).

Sosiokulttuurisen ja keskustelunanalyyttisen lähestymistavan erot näkyvät siinä, miten oppimisen ja muutoksen suhde ymmärretään. Sosiokulttuurisen perspektiivin mukaan oppiminen on aina mukana sosiaalisissa tilanteissa, ikään kuin toiminnan "sivuvaikutuksena", kun taas keskustelunanalyyttinen lähestymistapa ei näe kaikkea muutosta oppimisena, vaan osallistujien täytyy itse orientoitua muutokseen, oppimiseen tai opettamiseen: oppimista tehdään (Melander & Sahlström 2009). Sosiokulttuurisessa teoriassa oppimista osallistumisen muutoksena on käsitelty enemmän yleisenä ilmiönä kuin tietynlaisena vuorovaikutusprosessina - vuorovaikutuksen empiirinen analyysi puuttuu (Martin & Sahlström 2010, 669).

Tässä tutkimuksessa lähestyn oppimista ja tunteita vuorovaikutustutkimuksen, erityisesti keskustelunanalyysin näkökulmasta. Jos oppiminen ymmärretään paikallisesti vuorovaikutuksessa rakentuvana, sitä tulee myös tutkia vuorovaikutuksen tasolla (Sahlström 2011). Keskustelunanalyysin avulla voidaan tutkia empiirisesti, miten muutokset osallistumisessa näkyvät mikrotasolla tietyssä tilanteessa tai tilanteiden välillä. Seuraavaksi esittelen lyhyesti keskustelunanalyysin periaatteita, yleisimpiä käsitteitä ja sitä, miten oppimista on tutkittu keskustelunanalyysin parissa.

2.2 Keskustelunanalyysin näkökulma oppimisen tutkimiseen

Keskustelunanalyysi perustuu Harvey Sacksin kehittämään menetelmään, ja sen juuret ovat sosiologiassa, lingvistiikassa ja sosiaalipsykologiassa. Teoreettisesti keskustelunanalyysi pohjautuu Garfinkelin etnometodologiaan ja Erving Goffmanin tutkimuksiin puheen, sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen järjestyneisyydestä. (Hutchby & Wooffitt 2008.) Se tutkii kuinka sosiaalista elämää tuotetaan, ylläpidetään ja muutetaan ihmisten välisessä jäsentyneessä vuorovaikutuksessa (Slotte-Lüttge, Pörn & Sahlström 2012).

Olennaista on intersubjektiivisuuden rakentaminen, kysymys siitä, miten jaamme yhteisen ymmärryksen maailmasta ja toiminnastamme siinä. Keskustelunanalyysin avulla tutkija pääsee analysoimaan tilanteisen yhteisymmärryksen saavuttamista keskittymällä puheenvuorojen rakentumiseen. (Hutchby & Wooffitt 2008, 4.) Sen tarjoamalla empiirisillä välineillä voidaan samanaikaisesti kuvata sitä, miten osallistujat rakentavat vuorovaikutusta hetki hetkeltä sekä tapoja, joilla yhteisymmärrys saavutetaan, sillä nämä kaksi vuorovaikutusprosessia ovat nähtävissä jokaisessa osallistujien tuottamassa vuorossa. (Kasper 2009.) Tarkoitus on siis tutkia ja kuvata niitä tapoja, joilla osallistujat tuottavat sosiaalista todellisuutta. (ten Have 1999, 55.) Kieli on väline, jota ihmiset käyttävät toteuttaakseen tiettyjä vuorovaikutustehtäviä, ja sen avulla rakennamme ymmärrystä maailmasta (Hutchby & Wooffitt 2008, 6).

2.2.1 Vuorovaikutuksen rakentuminen

Keskustelunanalyysi on siis ihmisten jokapäiväisen vuorovaikutuksen tutkimista. Yksi sen perusoletuksista on, että arkipäiväinen puhe on rakenteeltaan organisoitunutta, sillä keskustelun osallistujat pyrkivät mielekkääseen kommunikaatioon. Puhe nähdään sosiaalisena toimintana, jolla on jokin tavoite: pyyntö, ehdotus, syytös jne. Keskustelunanalyysin tehtävä on paljastaa arkipäiväisen puheen taustalla olevat päättelyn mekanismit, joiden avulla puhujat tuottavat ja tulkitsevat puhetta. Se keskittyy tutkimaan vuorovaikutusta siitä näkökulmasta, miten puhujat välittävät toisilleen ymmärryksensä siitä, mitä tapahtuu. (Hutchby & Wooffitt 2008, 41–45.)

Tässä osallistujat hyödyntävät eritasoisia vuorovaikutuksen ilmiöitä, kuten sen sekventiaalista jäsentymistä, eli sitä miten peräkkäiset vuorovaikutustoiminnot liittyvät toisiinsa ja millaisia toisiinsa kytkeytyvien toimintojen jaksoja eli *sekvenssejä* ne

muodostavat (Kääntä ja Haddington 2011, 22.) Sekvenssit voidaan määritellä keskustelussa käsiteltävän aiheen mukaan (Peräkylä 2004, 155–156). Toinen keskeinen käsite keskustelunanalyysissä on *vuorottelujäsennys*: vuorottelu, vuorotellen toimiminen on olennainen sosiaalisen järjestyneisyyden muoto. Vuorottelujäsennys sopeutetaan kulloinkin kyseessä olevaan toimintaan, ja erilaisia vuorovaikutustilanteita varten on enemmän tai vähemmän sitovat vuorottelusäännöt. (Hakulinen 1998, 32–33.)

Keskustelunanalyysissä vuorovaikutus nähdäänkin tilanteeseen sidottuna toimintana. Puhe on aina yhteydessä siihen kontekstiin, missä se tuotetaan: yksittäistä lausumaa ei voi ymmärtää asiayhteydestä irrotettuna (Hutchby & Wooffitt 2008, 1, 41–45). Jokainen yksittäinen toiminta saa paikallisen merkityksensä vuorovaikutuksessa siinä kohdassa, jossa se tuotetaan. Vuoron merkityksen muodostumiseen ja tulkintaan vaikuttaa ensisijaisesti se, millaista toimintoa edellinen vuoro rakentaa, mitä odotuksia se luo seuraavalle toiminnolle. Omassa puheenvuorossaan puhuja esittää oman tulkintansa edellisen vuoron tarkoituksesta. Keskustelu rakentuu kahden vuoron kokonaisuuksista, *vieruspareista*, kuten tervehdyksestä ja vastatervehdyksestä tai kysymyksestä ja vastauksesta. Vieruspari koostuu etu- ja jälkijäsenestä, joiden väliin voi sijoittua ns. välisekvenssi. (Raevaara 1998.) Edellisten vuorojen lisäksi vuorovaikutuksen laajempi konteksti vaikuttaa toiminnon ymmärtämiseen paikallisessa kontekstissaan. Jokaisen vuorovaikutustoiminnon tulkinta on kontekstiin sidottu, sen muokkaama, mutta myös sitä uusintava. (Kääntä ja Haddington 2011, 22.)

2.2.2 Ymmärtäminen, tietäminen ja oppiminen vuorovaikutuksessa

Ymmärtäminen on yhteisen toiminnan ja vuorovaikutuksen perusta. Keskustelunanalyysin näkökulmasta ymmärtäminen on osallistujien yhteinen paikallisesti tuotettu saavutus, jota ilmaistaan ja johon orientoidutaan vuorovaikutuksellisesti toiminnan aikana. Se on aina sidottu toiminnan sosiaaliseen ja institutionaaliseen kontekstiin sekä tiettyyn tilaan ja materiaaliseen ympäristöön. Ymmärtäminen ilmenee luonnollisesti tavassa, jolla osallistujat jatkavat keskustelua tai toimintaa: miten toinen osallistuja reagoi toisen vuoroon. Usein ymmärtämistä ei siis erikseen eksplisiittisesti esitetä, mutta ymmärtäminen voidaan myös tehdä näkyväksi keskustelussa. Joku osallistujista voi esimerkiksi todeta, että ei nyt ymmärrä. (Mondada 2011, 542–546.)

Ymmärrystä ei ilmaista pelkästään sanallisesti, vaan myös vuorovaikutuksen sekventiaalisia ja kehollisia ominaisuuksia käytetään ymmärtämisen tuottamisessa ja ohjaamisessa. Ymmärtämistä ilmaistaan ja ohjataan jatkuvasti multimodaalisesti katseen, eleiden, ilmeiden ja kehon asentojen avulla. Nämä ymmärtämisen ilmaisemisen sanalliset ja keholliset keinot ovat sekä osallistujien että myös tutkijan havaittavissa, ja ne voidaan nähdä todisteina paikallisesta ymmärtämisestä. Esimerkiksi katseen suunnalla ja kehon asennoilla voidaan ilmaista keskittymistä, kiinnostusta ja ymmärtämistä. (Mondada 2011, 546–552.) Kehon suuntaaminen tietyllä tavalla mahdollistaa tai estää yhteisen toiminnan ja muokkaa siten osallistujakehikkoa (Goodwin 2000; 2006).

Ymmärtäminen, sen ilmaiseminen ja varmistaminen liittyvät läheisesti myös oppimiseen ja opettamiseen. Luokkahuonevuorovaikutuksessa ja monessa muussa institutionaalisessa opetustilanteessa ymmärryksen esittäminen ja ilmaisu liittyy tiettyihin osallistujakategorioihin ja rooleihin sekä episteemiseen asymmetriaan. Esimerkiksi opettajilla ja oppilailla on erilaiset oikeudet ja velvollisuudet ilmaista ymmärtämistä. Opettaminen tai ohjaaminen voidaan nähdä toimintana, joka on sitoutunut tuottamaan uusia ymmärryksiä sekä tarkistamaan niitä. Ymmärtäminen on aina tiukasti yhteydessä tilanteen normatiivisiin ja institutionaalsiin ominaisuuksiin. (Mondada 2011, 545.)

Kaikessa sosiaalisessa toiminnassa osallistujat orientoituvat myös siihen, kuinka paljon muut tietävät tai eivät tiedä jostakin käynnissä olevalle toiminnalle olennaisesta asiasta, ja muokkaavat toimintaansa sen mukaan. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten jokin tieto esitetään vanhana ja jokin uutena, "uutisena". (Mondada 2013, 598.) Se, miten toisen vuoroon reagoidaan, ilmaisee myös episteemistä statusta; esimerkiksi *aa* ilmaisee tiedollisen tilan vaihtumista ja osoittaa, että tieto vastaanotettiin uutisena (Koivisto 2015; Heritage 1984a).

Tieto osoitetaan ja haastetaan ja siitä neuvotellaan sosiaalisissa tilanteissa. Episteeminen status viittaa osallistujien suhteelliseen tiedolliseen asemaan, siihen, kenellä on tietoa tietystä aiheesta tai pääsy sitä koskevaan tietoon. Henkilön oikeus ja velvollisuus tietää määrittää episteemistä statusta. Osallistujat siis eroavat episteemisen statuksen suhteen siinä, ovatko he tietäviä vai ei-tietäviä. Episteeminen asennoituminen eli stanssi puolestaan kuvaa sitä, miten näitä suhteita ilmaistaan vuorovaikutuksessa. (Mondada 2013, 599–601; 622–623.) Episteeminen stanssi ilmaisee asennetta tietoa kohtaan tai sitä, miten paljon puhuja sitoutuu sanomaansa (Kärkkäinen 2006, 705).

Osallistujien episteemistä statusta ja asennoitumista ilmennetään ja niistä neuvotellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Osallistujat voivat toiminnassaan joko vahvistaa tai neuvotella, haastaa ja muuttaa vallitsevia episteemisiä statuksia. (Mondada 2013, 598–599.) Myös episteemistä statusta ja stanssia ilmaistaan multimodaalisesti. Jo ihmisen asento ja tilaan sijoittuminen voivat ilmentää hänen episteemistä statustaan (esim. opettaja on luokan edessä, opas kulkee ryhmän edellä). Myös toimintavuorojen sekventiaalinen sijoittuminen kertoo tilanteen episteemisestä hierarkiasta: esimerkiksi päälle puhuminen voi ilmentää kilpailua episteemisestä auktoriteetista. (Mondada 2013, 598–599.)

Episteeminen status voi olla yhteydessä tiettyihin sosiaalisiin kategorioihin (esim. opettaja), mutta se määrittyy aina tilanteellisesti tiettyjen vuorovaikutustoimintojen kautta. Ei olekaan harvinaista, että oletus tiedon jakautumisesta haastetaan, mikä muuttaa myös osallistujien rooleja, oikeuksia ja velvollisuuksia vuorovaikutustoiminnassa. (Mondada 2013, 599–601; 622–623.) Osallistujat eivät myöskään orientoidu tiedon epäsymmetriaan staattisena ja pysyväne, vaan jonakin, joka voidaan muuttaa. Tiedollisen aseman topikalisointi mahdollistaa sen muuttamisen. (Sahlström 2011, 62.) Episteeminen asemoituminen, se, miten vuorovaikutuksen osallistujat osoittavat tietämistään ja ymmärtämistään, on yleistä erityisesti opetustilanteissa (Melandar & Sahlström 2009).

Episteeminen status ja stanssi liittyvätkin läheisesti oppimiseen. Keskustelunanalyysin parissa tehdään myös yhä enemmän tutkimusta oppimisesta sinänsä.

Keskustelunanalyttisen käsityksen mukaan oppiminen on sosiaalista, sekä ihmisten välisessä että ihmisten ja heidän ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvaa toimintaa, joka on aina paikkaan ja aikaan sidottua (Martin ja Sahlström 2010, 669). Jotkut tutkimukset ovat keskittyneet oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen väliseen yhteyteen opettamis- ja oppimisinstituutioissa, erityisesti luokkahuonevuorovaikutuksessa (esim. Čekaite 2006; Seedhouse 2004). Erityisesti varhainen keskustelunanalyttinen oppimistutkimus keskittyi luokkahuoneisiin (esim. Mehan 1979). Oppimista on tutkittu myös tarkastelemalla sitä, kuinka osallistujat tuottavat ymmärryksiä paikallisesti tehdessään oppimista. Tällöin oppiminen on jotain, jota ihmiset *tekevät*, sosiaalista toimintaa itsessään, ei vain muun toiminnan tulos. (esim. Melander & Sahlström 2009; Sahlström 2011, 48).

Kolmas lähestymistapa on tarkastella pitkän aikavälin muutoksia tutkimalla kehitystä oppijan osallistumisessa tiettyyn vuorovaikutustoimintaan (esim. Martin 2004; Martin &

Sahlström 2010). Tämä näkökulma sopii yhteen sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen kanssa. Keskustelunanalyttinen tutkimus on osoittanut empiirisesti, kuinka yksilöiden osallistuminen vuorovaikutukseen muuttuu ajan kuluessa. Slotte-Lüttge ym. (2012) ovat analysoimalla muutosta eri tilanteiden välillä osoittaneet, miten lapsen tietyn vieraskielisen sanan (*tähti*) käyttö muuttuu epäröivästä lausumisesta episteemisen topikalisoinnin kautta sen sujuvaan käyttämiseen vuorovaikutuksellisenä keinona. Heidän analyysinsä osoittaa myös, että sanan tai käsitteen oppiminen on usein sidottu tiettyyn kontekstiin ja käyttötarkoitukseen, eikä välttämättä siirry muihin konteksteihin. Vuorovaikutuksen tasolla havaitut muutokset osallistumisessa voivat olla pieniä, mutta osoittavat siirtymisen tietämättömästä taitavammaksi. (Slotte-Lüttge ym. 2012, 170.)

Keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa oppimista on siis tarkasteltu muutoksina oppimiskohteiden käytössä ja episteemisessä stanssissa ja sen muutoksien topikalisoinneissa. Yksi tapa tutkia muutosta osallistumisessa on tarkastella korjausjaksoja. Tällöin oppiminen voidaan nähdä pitkällä aikavälillä tapahtuvana muutoksena korjauksien tekemisessä, jossa oppija oppii itse löytämään ongelman toiminnassa ja korjaamaan itseään (Martin & Sahlström 2010, 677). Omassa tutkimuksessani keskityn tutkimaan tunteiden ilmaisemista juuri korjausjaksoissa, sillä ne ovat mahdollisia oppimisen paikkoja. Seuraavaksi esittelen, mitä korjausjaksot ovat ja miten ne liittyvät oppimiseen.

2.3 Korjaukset oppimisen tutkimuksessa

Vuorottelujäsennyksen ja vierusparin lisäksi kolmas keskeinen vuorovaikutusta muokkaava jäsentyneisyyden muoto on *korjausjäsenitys*. Korjausjäsenitys on kattotermi käytänteille, joiden avulla vuorovaikutuksen osallistujat voivat selvittää puheen tuottamisen, kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmia. (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977.)

Osallistujat rakentavat intersubjektiivisuutta eli yhteistä ymmärrystä tilanteesta ja toiminnasta vuorovaikutuksessa. Jos tämä yhteisymmärrys vaarantuu, tarvitaan korjaus sen palauttamiseksi ja toiminnan loppuun saattamiseksi. Korjaus on siis keino, jolla osallistujat rakentavat ja ylläpitävät yhteistä ymmärrystä siitä, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu tietyllä hetkellä. Vuorovaikutuksen osallistuja saattaa esimerkiksi huomata toisen puheenvuorosta, ettei tämä ollut tulkinnut hänen edellistä vuoroaan oikein. (Heritage

1984b, 254–260, Schegloff 1992.) Järjestelmällinen korjauskäytäntö takaa yhteisymmärryksen ja yhteisen osallistujakehikon. (Schegloff 2006, 77–79.)

Keskustelunanalyysin näkökulmasta korjaus on siis jonkinlainen tarkistusmenetelmä, jonka avulla osallistujat voivat paljastaa ja korjata ongelmia vuorovaikutuksessa "tässä ja nyt". (Heritage 1984b, 254–260, Schegloff 1992.) Korjausta ilmiönä on tutkittu paljon sekä arkikeskustelujen että institutionaalisen vuorovaikutuksen kontekstissa. Seuraavaksi kuvaan sitä, miten korjausprosessi jäsentyy ja miten sitä käytetään vuorovaikutuksessa.

2.3.1 Korjausjäsenitys

Keskustelunanalyysissä korjausta käsitellään prosessina, jonka tuloksena mahdollisesti saadaan ratkaisu ongelmaan. Tällä prosessilla on alku ja loppu, joten voidaan puhua korjausjaksosta, jolla on rajat. (Sorjonen 1998, 112.) Korjausprosessissa osallistujat vuorotellen orientoituvat ensin ongelmaan tai vaikeuteen tietyssä vuorossa (puheessa tai muussa toiminnassa), osoittavat mikä tämä ongelma on ja sen olennaisuuden ja lopuksi yrittävät selvittää sen (Schegloff ym. 1977). Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977) kutsuvat ongelmaa, jota korjaus käsittelee *ongelmalähteeksi* tai *korjattavaksi*. Heidän mukaansa käytännöllisesti katsoen mitä tahansa voidaan korjata, vaikka havaittavia virheitä tai ongelmia puheessa ei sinänsä olisi (1977, 363).

Korjausjakso jäsentyy vuorovaikutuksessa sekventiaalisesti vuoro vuorolta.

Toimintasekvenssin kolmas vuoro on yleisesti ottaen kohta, jossa osallistujat ilmaisevat toisilleen jaetun ymmärryksensä sillä hetkellä tapahtuvasta tilanteesta. Siten se on myös paikka korjata mahdollinen toisen vuoron ilmaisema väärinymmärrys ensimmäisestä vuorosta. Toisin sanoen, jos vastaanottaja on ymmärtänyt väärin ensimmäisen puhujan vuoron, se tulee ilmi hänen vastauksessaan, jonka jälkeen ensimmäisen vuoron puhuja voi tehdä korjausaloitteen. (Heritage 1984b, 256–260.) Vastaanottajan ensimmäinen korjausjakson aloittamisen paikka on siis heti ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa. Tässä tapauksessa korjauksen aloittaminen keskeyttää meneillään olevan toimintajakson nostamalla jotakin toisen vuorosta ongelmalliseksi. (Sorjonen 1998, 124.)

Vastaanottajalla on käytössään monia eri keinoja ongelmakohdan paikantamiseksi eli *korjausaloitteen* tekemiseksi. Ne voidaan asettaa jatkumolle sen suhteen, kuinka paljon vastaanottaja osoittaa kuulleen tai ymmärtäneensä edellisestä vuorosta. Edellisen vuoron

minimaalista kuulemista tai ymmärtämistä ilmaisee kysymyssana *mitä*. Myös sen lyhennykset *tä* ja *hä(h)* ovat käytössä. Korjausaloitteen muoto kertoo, miten ja mihin kuulija paikantaa ongelman. Mitä, tä ja häh ovat avoimia korjausaloitteita; ne eivät kerro tarkemmin, mikä ongelman lähde on. (Sorjonen 1998, 124–126.)

Ongelma voidaan myös paikantaa tarkemmin, esimerkiksi käyttämällä kysymyssanaa. Kysymyssanan semantiikka (*kuka, mikä, milloin*) ja sijamuoto paikallistavat korjattavan elementin. Kysymyssana pyytää vähintään toistamaan tämän elementin vastauksena. Kysymyssanaakin tarkemmin ongelmakohdan osoittaa kumppanin edellisen vuoron osittainen toistaminen. Kuulija voi myös korjausaloitteellaan tarjota oman tulkintansa jostakin edellisen vuoron kohdasta puhujan hyväksyttäväksi; tätä kutsutaan ymmärrystarjoukseksi. Korjausaloitetyyppien käyttö vaihtelee vuorovaikutustilanteittain. (Sorjonen 1998, 126–133.)

Korjausaloite aloittaa korjausjakson, mutta ei vie sitä loppuun, vaan varsinainen ongelman selvittäminen jätetään ongelmavuoron tuottajalle. Tämä osoittaa, että ongelman tuottajan itse tekemä korjaus on preferoitua. Ongelman tuottajan vastaus vastaanottajan korjausaloitteeseen on ongelman korjaus. (Sorjonen 1998, 125.)

Korjausjäsenitys koostuu siis kolmesta osasta: *ongelmalähteestä, korjausaloitteesta ja korjauksesta* itsestään. Korjausjakson aloittajana ja lopettajana voi olla eri henkilö. Korjausaloitteen voi tehdä ongelmallisen vuoron tuottaja itse tai sen vastaanottaja. Itse korjauksen voi myös tehdä joko itse tai toinen. Korjausjäsenitys voi siten vaihdella neljällä tavalla vuorovaikutuksessa: 1) itse tehty korjausaloite ja korjaus, 2) itse tehty korjausaloite ja toisen tekemä korjaus, 3) toisen tekemä korjausaloite ja itsekorjaus, 4) toisen tekemä korjausaloite ja korjaus. (Schegloff ym. 1977.) Seuraavaksi esitän lyhyet esimerkit kustakin korjauspolusta.

OL = ongelmalähde, KA = korjausaloite, K = korjaus

1) itse tehty korjausaloite ja korjaus

Klaara: sä et oo k- sä oot kirjottanu nää pienellä

OL+ KA K

2) itse tehty korjausaloite ja toisen tekemä korjaus

Klaara: mut mähän olin tolloin opolla (.) eiku oliks tää sillon

OL

KA

Sanna: eiku me oltii vanhojen tansseis

K

3) toisen tekemä korjausaloite ja itsekorjaus

Mira: mä kävin eilen ostaa uuden käsimatkatavaralaukun

OL

Klaara: minkä?

KA

Mira: käsimatkatavaran

K

4) toisen tekemä korjausaloite ja korjaus

Jari: hyväksytyn uusinta on vasta keväällä

OL

Nea: ei oo ku tänään

KA + K

Nämä neljä korjauksen "polkua" eroavat siis toisistaan siinä, kuka korjauksen tekee ja missä sekventiaalisessa kohdassa korjausaloite tehdään (Kääntä 2010, 62). Keskityn tässä tutkimuksessa kahteen jälkimmäiseen, sellaisiin korjausjaksoihin, joissa toinen joko tekee korjausaloitteen tai suoran korjauksen.

2.3.2 Korjaukset opetus- ja oppimistilanteissa

Yhteinen ymmärrys on oppimisen perusta. Korjaus keskeyttää käynnissä olevan puheen ja muun toiminnan, jotta voidaan saavuttaa yhteisymmärrys, arvioida, opettaa ja muuttaa tulevia toimintatapoja (Martin & Sahlström 2010, 672). Korjaus liittyy siten läheisesti oppimiseen ja opettamiseen. Se nostaa esiin opittavan asian, tekee näkyväksi ja oleelliseksi ongelman, josta oppija ei ehkä itse ole vielä ollut tietoinen.

Korjaussekvenssit tekevät näkyväksi sen, miten opettamista ja oppimista tehdään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mikä mahdollistaa näiden ilmiöiden tutkimisen empiirisesti. Korjaustilanteissa myös usein puhutaan eksplisiittisesti opettamisesta ja oppimisprosessista, joten ne ovat siksikin hedelmällinen tutkimuskohde. (Martin & Sahlström 2010). Goodwinin (2006) mukaan korjaukset ovat oppimismahdollisuuksia sinänsä: ne tarjoavat paljon tietoa kielen rakenteesta ja käyttötavoista. Puheen korjaukset eivät siis ole vain häiriöitä vuorovaikutuksessa, vaan ne mahdollistavat kielen oppimisen. (Goodwin 2006, 101–102.)

Tavallisessa keskustelussa itsekorjaus on yleisimmin käytetty korjauksen muoto. Schegloffin ym. mukaan (1977) sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa joku osallistujista on vasta oppimassa päteväksi jollain alueella, käytetään kuitenkin useammin toisen tekemää korjausta, kunnes tarvittava pätevyys saavutetaan. Tällaisissa tilanteissa, esimerkiksi opettajan ja oppilaan tai vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, toisen korjaus on hyödyllinen vuorovaikutuksellinen keino. (Schegloff ym. 1977, 381.)

Toisen aloittamat ja tekemät korjaukset liittyvät siis usein pedagogisiin tilanteisiin ja kykyjen epäsymmetriaan, jolloin toisen korjaamista voidaan käyttää sosialisoinnin välineenä. Ne ovat yleisiä esimerkiksi luokkahuoneessa (McHoul 1990; Macbeth 2004) ja muissa opetustilanteissa, joissa osapuolet orientoituvat korjauksiin keskeisenä vuorovaikutustehtävänä eivätkä pelkkänä puheen keskeytyksenä. Korjaussekvenssi onkin yksi tapa, jolla osallistujat ilmaisevat ja tunnistavat, että tilanteessa tapahtuu opetusta (Martin & Sahlström 2010, 673).

Korjauksia osana luokkahuone- tai muuta pedagogista vuorovaikutusta on tutkittu paljon (esim. McHoul 1990; Seedhouse 2004; Macbeth 2004; Kääntä 2010). Macbeth (2004) on esitellyt, miten korjaukset ovat osa opettamista, ja mm. Hellermann (2009) on tutkinut aikuisen englanninoppijan itsekorjauksia. Korjauksia ja oppimista on tutkittu myös fysioterapian kontekstissa (Martin 2004; Martin & Sahlström 2010). Martin (2004) osoittaa, miten korjaaminen nähdään ymmärrystä näyttävänä välineenä, jonka avulla osallistujat osoittavat ja korjaavat ongelmia toiminnassaan. Korjauksen jäsentyminen muuttuu terapian aikana terapeutin tekemästä korjausaloitteesta ja itsekorjauksesta siihen, että potilas tekee itse sekä korjausaloitteen ja korjauksen. Vaikka korjauskäytännöt ovat pieni mikrotason ilmiö, ne ovat silti hyvin tärkeä osa fysioterapiaa toimintana ja sen onnistumista. Niissä näkyy, kuinka paikalliset kulttuuriset käytännöt muuttuvat; potilas

ottaa vähitellen enemmän vastuuta kehostaan ja sen toiminnasta. Tulokset osoittavat, miten oppijan kyky tunnistaa samanlaisuuksia ja erilaisuuksia kehittyy. (Martin 2004.)

Korjaussekvenssi tekee siis eksplisiittiseksi sen, että ohjaamista ja oppimista tapahtuu (Martin ja Sahlström 2010, 673), ja siten ne tulevat myös tutkijalle näkyviksi. Kun tarkastellaan korjaussekvenssejä pitkällä aikavälillä, tulee näkyviin muutos oppijan tavassa osallistua korjausten tekemiseen - oppiminen. Oppiminen voidaan nähdä osallistumisen muuttumisena siten, että ajan mittaan henkilö oppii toiminnassaan huomaamaan itse omat virheensä ja korjaamaan ne. Tämä näkyy vuorovaikutuksessa siinä, miten toisen (esim. opettaja) tekemät korjausaloitteet ja puheen tai toiminnan korjaukset (verbaaliset tai nonverbaaliset) muuttuvat oppijan oma-aloitteisiksi korjauksiksi. Voidaan ajatella, että mitä vähemmän opettajan tarvitsee tehdä korjausaloitteita ja korjauksia ja mitä enemmän oppilas korjaa itse itseään, sitä enemmän oppimista on tapahtunut. Korjaussekvenssejä tutkimalla voidaan siten tarkastella oppimiskaarta, sitä miten aluksi ulkopuolelta tuleva korjausaloite muuttuu oma-aloitteiseksi. Niiden avulla voidaan havaita tiedollisen kehittymisen ongelmakohdat ja niiden ylittyminen: tiedon rakentuminen tai pikemminkin sen rakentaminen vuorovaikutuksessa. (Martin ja Sahlström 2010.)

Korjaussekvensseistä siis näkyy, miten oppija rakentaa ymmärrystään toiminnasta pikkuhiljaa. Tämä sopii yhteen Vygotskyn (1978) käsitteiden lähikehityksen vyöhyke ja oppimisen ”tikapuumalli” (*educational scaffolding*) kanssa. Korjaussekvenssi näyttää oppijan lähtötason ja sen, miten hänen kompetenssinsa kehittyy - siirtymisen lähikehityksen vyöhykkeellä. Alussa oppija tarvitsee enemmän apua huomatakseen omat virheensä ja korjatakseen ne, myöhemmin liika apu saattaa olla vain haitallista ja estää kehittymisen. Opettajien täytyy tarjota oikea-aikaista tukea, jotta oppija voi siirtyä lähikehityksen vyöhykkeelle. Mutta tämän ”tikapuiden rakentamisen” pitää olla koko ajan muutoksessa ollakseen tehokasta, ei vain mennä ylöspäin, vaan siirtyä myös sivulle ja taaksepäin, vaihdella tilanteesta toiseen, ottaa huomioon mikromuutokset kontekstissa (Martin & Sahlström 2010, 673).

Yleisesti ottaen korjausta pedagogisessa vuorovaikutuksessa tarkastelevat tutkimukset ovat keskittyneet kolmeen ilmiöön: erilaisiin korjauspolkuihin, korjauksen preferenssijäsennykseen eri konteksteissa sekä korjauksen ja oikaisun suhteeseen (Kääntä 2010, 66). Seuraavaksi käsittelen tarkemmin jälkimmäistä.

2.3.3 Korjaus ja oikaisu opetustilanteissa

Korjaus (*repair*) ja oikaisu (*correction*) voidaan erottaa käsitteellisesti toisistaan. Schegloffin ym. (1977) mukaan oikaisu on yhdenlainen korjaus; sillä on samanlainen rakenne ja sekventiaalinen muoto, ja yhteistä on myös orientoituminen ongelmiin yhteisymmärryksessä. Korjaus ja oikaisu eroavat kuitenkin siinä, että oikaisu kohdistuu johonkin jo aikaisemmin tuotettuun ongelmavuoroon, kun taas korjaus voi kohdistua myös vasta tuloillaan olevaan ongelmaan. Tällainen tilanne on esimerkiksi samassa vuorossa tehty itsekorjaus. (Kääntä 2010, 64–65.)

Jefferson (1987) on määritellyt oikaisuiksi sellaiset tilanteet, joissa toinen osallistuja takautuvasti korjaa ensimmäisen virheellistä puhetta tai toimintaa. Oikaisu voidaan tehdä avoimesti, jolloin se keskeyttää hetkeksi muun käynnissä olevan toiminnan ja on sillä hetkellä vuorovaikutuksen päätoimintaa. Korjaus voidaan myös tehdä muun toiminnan lomassa ikään kuin vaivihkaa niin, että tämä alkuperäinen toiminta ei keskeydy, jolloin korjaus ei nouse pääosaan vuorovaikutuksessa. Korjauksen tekeminen avoimesti mahdollistaa lisätoiminnot, kuten pätevyyden tai käytöksen puutteisiin liittyvät selitykset. (Jefferson 1987.) Siten korjaukset tekevät näkyviksi vuorovaikutuksen osallistujien episteemisen statuksen (Mondada 2013). Korjauksen sulauttaminen muuhun toimintaan sulkee pois tämän mahdollisuuden. Toisaalta toisen osallistujan ei tarvitse pysyä korjauksen tekijän valitsemassa tavassa, vaan hän voi siirtyä toiseen vaihtoehtoon riippuen siitä, haluaako hän antaa selityksen omalle virheelleen vai ohittaa sen. (Jefferson 1987.)

Yleisesti ottaen korjaus on toimintaa, joka usein viivästyttää seuraavan sekventiaalisesti relevantin toimintavuoron tuottamista. Siten se häiritsee vuorovaikutuksen sujuvuutta eikä ole suorassa yhteydessä oikaisuun. (Kääntä 2010, 65.) Schegloffin ym. (2002) mukaan oikaisun jäsentyminen pedagogisessa vuorovaikutuksessa ei välttämättä liity mitenkään korjauksiin. Luokkahuonevuorovaikutuksessa oikaisut ovat tärkeä ja luontainen osa opetus- ja oppimisprosessia (Macbeth 2004; Hall 2007). Luokkahuonetoiminta on tavoiteorientoitunutta, ja erilaisten ymmärtämisen ja puheen tuottamisen ongelmien käsitteleminen on luonnollinen osa tätä toimintaa, ei pelkästään välisekvenssi, jonka selvittämisen jälkeen siirrytään takaisin varsinaiseen toimintaan. Tällöin oikaisut ovat osa opettajien ja oppilaiden kontekstisidonnaista opetustoimintaa. (Kääntä 2010, 65.)

Korjauksen ja oikaisun suhdetta on käsitelty luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen on keskittynyt kuvaamaan korjaus- ja oikaisukäytäntöjen suhdetta luokkahuonevuorovaikutuksessa ja vertaamaan niitä Schegloffin ym. (1977) määrittelemiin arkipuheen käytäntöihin. (McHoul 1990; Macbeth 2004.) Toinen lähestymistapa on kyseenalaistanut oletetun eron jokapäiväisissä, "tavallisissa" keskusteluissa käytetyn korjauksen ja opetustilanteiden oikaisujen välillä sekä niiden roolin luokkahuonevuorovaikutuksessa (Macbeth 2004; Seedhouse 2004; Hall 2007). Ensin mainittu on keskittynyt korjauksen empiirisiin käytäntöihin, jälkimmäinen taas korjauksen teoreettiseen ja metodologiseen lähestymistapaan (Kääntä 2010, 67).

McHoulin (1990) tutkimuksen mukaan luokkahuonevuorovaikutuksessa yleisin korjauspolku on opettajan tekemä korjausaloite ja oppilaan itsekorjaus. Oppilaalle tarjotaan mahdollisuus korjata itseään ennen kuin opettaja tekee sen. (McHoul 1990, 362.) McHoulin löydökset antavat ymmärtää, että luokkahuonevuorovaikutuksessa on erilainen korjauspolkujen preferenssijärjestys verrattuna arkikeskusteluihin. Kummassakin itsekorjaus on preferoitu vaihtoehto, mutta sen toteuttamisen tavat vaihtelevat. Arkikeskustelussa mahdollisuus itsekorjaukseen annetaan viivytämällä korjausaloitteen tekemistä. Luokkahuoneessa opettaja taas tekee korjausaloitteen heti oppilaan vuoron jälkeen, estäen oppilasta selvittämästä ongelmaa ennen kuin opettaja ilmaisee sen eksplisiittisesti. Opettajan ja oppilaan oikeudet vuorovaikutuksen osallistujina ovat siten erilaiset korjausaloitteen ja korjauksen tekemisen suhteen. (McHoul 1990.)

McHoulin tulokset ovat ristiriidassa Schegloffin ym. (1977) väitteen kanssa, jonka mukaan toisen tekemät korjaukset ovat yleisimpiä asiantuntijan ja noviisin välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä voi liittyä siihen, että luokkahuonevuorovaikutuksessa oppilaille annetaan erilaisia oppimismahdollisuuksia, ja tällaiset korjauspolut luovat tilaa oppilaiden itse löytää oikea vastaus. McHoulin mukaan kyseessä oleva ilmiö ei ole korjaus Schegloffin ym. (1977) tarkoittamassa mielessä, vaan oikaisu. (McHoul 1990, 376).

Macbethin (2004) mukaan korjaus ja oikaisu puolestaan toimivat yhdessä järjestäen puhetta ja muuta toimintaa. Korjaus liittyy käytännölliseen yhteisymmärryksen saavuttamiseen, ja se tapahtuu samalla tavalla myös arkipuheessa. Oikaisu taas kuuluu vuorovaikutukseen, jossa toiminta vaatii "oikeaa" vastausta, ja jossa se tapahtuu suhteessa tähän normiin eikä liity käytännöllisen yhteisymmärryksen saavuttamiseen; esimerkiksi luokkahuonetilanteessa opettaja voi korjata oppilaan väärän vastauksen. Korjauksella ja

oikaisulla on siten eri funktiot vuorovaikutustilanteessa. Niillä on myös tietty järjestys: ymmärtämisen ongelmat pitää selvittää ennen oikaisua. Korjauksen tarkoitus on löytää ja osoittaa oikaisun kohde, ja ilman sitä oikaisu ja sen tekeminen opettaminen ei voi jatkua. (Macbeth 2004, 673–674.)

Myös Hall (2007) esittää, että korjaus ja oikaisu toimivat eri tavalla. Oikaisu ei korjauksen tapaan keskeytä meneillään olevaa toimintaa ja luo välisekvenssiä, vaan on olennainen osa opetustoimintaa (Hall 2007). Seedhouse (2007) puolestaan kritisoi tätä ja esittää, että korjausta ilmiönä pitäisi tutkia siitä näkökulmasta, miten osallistujat orientoituvat siihen ja käyttävät sitä vuorovaikutuksellisenä resurssina pedagogisessa ympäristössä kontekstierkästi. Hänen mukaansa on turhaa erottaa käsitteellisesti luokkahuoneessa tapahtuvat korjaukset "tavallisesta" puheesta tapahtuvista, sillä ne käsittelevät samanlaisia asioita: vaikeuksia puheesta, kuulemisesta ja ymmärtämisestä. (Seedhouse 2007.) Tässä tutkimuksen menetelmällinen lähestymistapa on samanlainen kuin Seedhousella (2007).

2.3.4 Korjauskäytäntöjen multimodaalisuus

Aikaisempi keskusteluanalyttinen korjauksien tutkimus on ensisijaisesti keskittynyt puheeseen ja korjausvuoron verbaaliseen rakentumiseen, eikä systemaattista tutkimusta korjauksissa käytetyistä kehoillisista tai muista semioottisista keinoista ollut (Kääntä 2010, 61). Viime aikoina korjauksen tutkimus on kuitenkin seurannut vuorovaikutustutkimuksen yleistä trendiä kohti multimodaalisten käytäntöjen tutkimusta, ja myös muut vuorovaikutuskeinot ovat nousseet kiinnostuksen kohteeksi (esim. Haddington 2010; Kääntä 2010; Pehkonen 2008; Martin 2004; Goodwin 2000).

Puhe on tärkeä ja tehokas vuorovaikutuskeino, mutta suuri osa viestinnästä on nonverbaalista. Eleitä, ilmeitä ja katsetta - kehonkieltä - käytetään yhdessä kielen kanssa merkitysten välittämiseen. Puhe on vain yksi väline muiden joukossa. Multimodaalinen vuorovaikutus tarkoittaa sitä, että ihmiset hyödyntävät sekä omaa fysiikkaansa, kuten puhetta, kehoa, eleitä, kasvonilmeitä ja prosodiaa, että ympäristöään, kuten esineitä, tilaa, paikkaa ja liikettä, ymmärtääkseen toisten toimintaa ja tehdäkseen itsensä ymmärretyksi. Ihmiset muokkaavat omaa kehoallista ja kielellistä toimintaansa, jotta muut ymmärtäisivät heitä, ja käyttävät kieltä ja kehoa resursseina tulkitessaan muiden toimintaa. Vuorovaikutus voi tapahtua kasvokkain tai teknologian välityksellä. Ympäröivä fyysinen maailma, esineet ja laitteet, vaikuttavat merkitysten rakentumiseen vuorovaikutustilanteissa. Merkitysten

luomiseen ja niistä neuvotteluun käytetään useita viestintäkeinoja samanaikaisesti, ja erilaiset semioottiset resurssit luovat ja mahdollistavat eri merkityksiä vuorovaikutuksen rakentuessa. (Kääntä ja Haddington 2011, 11–12.)

Esimerkiksi Charles Goodwin (2000, 2006) on tuonut esiin sitä, miten osallistujat käyttävät samanaikaisesti puhetta, eleitä ja ympäristön asioita ja esineitä resursseina yhteisen ymmärryksen saavuttamisessa. Vuorovaikutusta on mahdotonta ymmärtää ilman sen kontekstia. Tätä havainnollistaa hyvin esimerkki siitä, miten järjettömältä pelaajien juoksentelu kentällä näyttää, jos ei tunne pelin sääntöjä tai ei tietäisi, että kyse on pelistä. On myös järjetöntä tutkia kasvokkaista vuorovaikutusta pelkästään puheen perusteella. Esimerkiksi prosodia ja eleet vaikuttavat suuresti siihen, miten sanat tulkitaan. Esineet, esimerkiksi kirja, kännykkä tai jalkapallo, ovat myös usein oleellinen osa vuorovaikutustoimintaa: ne voivat toimia puheen tai toiminnan kohteina tai välineinä yhteisymmärryksen luomisessa. Inhimillinen toiminta rakentuu siis tilanteellisessa vuorovaikutuksessa käyttämällä samanaikaisesti useita erilaisia semioottisia resursseja; kieltä ja kontekstia ei voi erottaa toisistaan. (Goodwin 2000.)

Tämä vuorovaikutuksen multimodaalisuus näkyy myös korjauksissa. Korjausrakenteeseen sisältyy aina erottamattomasti sekä puhetta että toimintaa, ja myös sen nonverbaaleja puolia kannattaa tutkia (Martin & Sahlström, 2010, 692). Esimerkiksi tietty eleet, äänenpaino ja jonkin tietyn sanan korostaminen voivat tehostaa sanallista korjaamista. Tämä näkyy erityisen selkeästi Goodwinin klassikkoartikkelissa *Action and embodiment within situated human interaction* (2000), jossa kuvataan mitä multimodaalisia resursseja ruutuhyppelyä leikkivät tytöt käyttävät perustellakseen, miksi yksi heistä on huijannut. Korjatessaan toista tyttöä, joka on hypännyt väärään ruutuun, Carla käyttää hyväkseen toistavaa intonaatorakennetta, ruutuhyppelykenttää ja katseen suuntaa. Hän tähdentää ruutujen numeroita näyttämällä ne sormillaan, ja toisen tytön kääntäessä katseensa maahan hän painottaa sanojaan polkemalla jalkaa. (Goodwin 2000.)

Korjauksia tehtäessä käytetään siis paljon erilaisia ruumiillisia resursseja. Korjaukset eivät liity vain sanoihin, vaan osallistujat voivat korjata myös toistensa tapaa tehdä tai olla, esimerkiksi asentoa. Sekä ongelmälähde että korjausaloite voivat koostua pelkästään nonverbaaleja keinoja käyttämällä (Kääntä 2010, 84). Puhujat voivat esimerkiksi ilmaista sanan hakemista puheen tauoilla, venyttämällä ääniteitä, elehtimällä ja siirtämällä katseen kuulijasta. (Kääntä 2010, 81–82.) Korjauksen toteuttamista multimodaalisena ilmiönä on

tutkittu myös fysioterapian kontekstissa, jossa osallistujien kehon liikkeet ja asennot ovat olennaisia toiminnan onnistumisen kannalta. Siinä korjausaloitteen ja korjauksen tekemiseen käytettiin sekä sanallisia että kehollisia keinoja. Fysioterapeutti saattoi esimerkiksi tehdä korjausaloitteen taputtamalla potilasta olkapäälle, jolloin tämä korjasi sen asentoa. (Martin 2004.)

Viimeaikaisessa tutkimuksessa erilaisten kehollisten korjauksen keinojen onkin todettu olevan vuorovaikutuksellisia toimintoja itsessään. Nonverbaali toiminta ei ole pelkkä puheen konteksti tai sen lisä sen enempää kuin puhe on sen konteksti. Puhe on vain yksi monista tasoista, joista sosiaalinen tila muodostuu - tilanteen tulkinnessa otetaan huomioon kaikki tasot. Vuorovaikutuksen osallistujat sekä suunnittelevat että tulkitsevat kehollisen toiminnan intersubjektiivisena; jotkin sosiaaliset toiminnot toteutetaan pelkästään tällaisten keinojen avulla. Myös muut osallistujat orientoituvat näihin kehollisiin keinoihin vuorovaikutuksellisesti merkittävinä. (Kääntä 2010, 82–85).

Korjausvuoroa suunnitellessaan osallistujat ottavat huomioon paitsi vuorovaikutuksen välittömän sekventiaalisen ympäristön, myös laajemman toiminnan ja sen tavoitteet, vaatimukset, rajoitteet sekä kulttuurisen ja fyysisen ympäristön (Kääntä 2010, 85). Ympäristö ja tilanne vaikuttavat korjauksen jäsentymiseen. Esimerkiksi liikkuvassa ympäristössä, kuten autolla ajettaessa, toisen tekemän korjauksen ajoitus korostuu ja vaikuttaa preferenssijäsennykseen (Haddington 2010). Yhteisymmärryksen rakentamisessa, myös korjauksissa, osallistujat käyttävät myös fyysiseen tilaan ja materiaaliseen maailmaan sekä osallistujien identiteetteihin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä resursseja. Merkityksiä luodaan hyödyntämällä ympäröivän kontekstin olennaisia esineitä ja asioita ja orientoitumalla niihin vuorovaikutuksen aikana osoittamalla, katsomalla ja käyttämällä niitä sekä puhumalla niistä. (Kääntä ja Haddington 2011, 22–23.)

Korjauskäytännöt ja korjausvuorojen rakenne ovat nivoutuneet sekä laajempaan toimintakehykseen että toiminnassa hyödynnettyjen opetusmateriaalien ja -välineiden asemaan vuorovaikutuksen välittäjinä (Kääntä 2010). Esimerkiksi Pehkosen (2008) mukaan opettajat käyttävät oppilaiden vastausten arvioinnissa monia eri semioottisia keinoja, kuten nyökkäyksiä, pään pudistamista, eleitä ja taululle kirjoittamista. Korjauksia tehdessä kehollisia keinoja käytettiin vähemmän eikä koskaan yksinään, vaan ne liittyivät aina puheeseen. Pehkosen tutkimus tuo esiin myös sen, kuinka tärkeässä roolissa materiaallinen ympäristö on opetustoiminnassa. (Pehkonen 2008, 76–80.)

Ihmiset siis käyttävät korjauksen tekemiseen monia eri vuorovaikutusresursseja. Myös tunteiden ilmaisu tapahtuu vuorovaikutuksessa multimodaalisesti. Seuraavaksi siirryn esittelemään tunteisiin liittyvää tutkimusta. Tarkastelen ensin yleisesti eri tunneteorioita ja siirryn sitten kuvaamaan vuorovaikutustutkimuksen näkökulmaa tunteiden tutkimiseen.

2.4 Tunteet vuorovaikutuksessa

2.4.1 Mitä tunteet ovat?

Sosiaalitieteiden tutkimus on perinteisesti keskittynyt kognitiivisiin ja rationalistisiin teorioihin ihmisen käyttäytymisestä, ja tunteet vuorovaikutuksessa on tutkimuskohteena yleistynyt vasta viime vuosikymmeninä. Tällä hetkellä tunteiden tutkimus onkin yksi nopeimmin kasvavista alueista ihmistieteissä. (Sandlund 2004, 61.)

Tutkijat eivät kuitenkaan ole yksimielisiä siitä, mitä tunteet oikeastaan ovat. Yhtenäistä sosiaalipsykologista teoriaa tunteista ei ole, ainoastaan erilaisia, osittain päällekkäisiä ja osittain ristiriitaisia, tunneilmiöiden määritelmiä (Peräkylä 2012, 277). On kuitenkin yleisesti hyväksyttyä, että tunteisiin liittyy sekä kognitiivinen komponentti että ruumiillinen komponentti. Tunteiden ja kognition suhde on monimutkainen; tunteet ovat sekä kognitiivisen prosessoinnin tulosta että vaikuttavat tähän prosessointiin monella tapaa, esimerkiksi ohjaavat huomiota ja muistia ja aktivoivat toimintataipumuksia. Toisaalta tunteet voidaan myös määritellä niin, että ne sisältävät kognitiivisia prosesseja. (Hannula 2004, 18-19.) Tunteiden ruumiillinen komponentti taas ilmenee fyysisinä tuntemuksina. Tutkijat ovat siis yhtä mieltä siitä, että sekä mieli että ruumis ovat aktiivisia tunteessa - teorioiden erot näkyvät siinä, kumpaa pidetään ensisijaisena. (Cahour 2013, 53.)

Tunteiden tutkimuksessa voidaan erottaa kolme suurta lähestymistapaa. Darwinilainen tutkimustraditio näkee tunteet evolutionaarisesti funktionaalisina; ne ovat ruumiin säätelyn ja sosiaalisen koordinoinnin keino. Tämä evolutionaarinen lähestymistapa painottaa tunteiden biologista perustaa ja niiden automaattisuutta. Freudilaisessa traditiossa tunteet puolestaan ymmärretään vaistonvaraisten viettien ilmentyminä, ja tärkeää on näiden vaistojen ja emotionaalisten toiveiden säätely. Kognitiivisen lähestymistavan mukaan tunteet ovat pääasiassa psykologinen ilmiö, jonka synnyttävät ja jota ohjaavat kognitiiviset arvioinnit. (Hannula 2004, 27.)

Kirjallisuudessa tunnetta kuvataan monilla eri käsitteillä, jotka voidaan jakaa kolmeen tasoon. Emootio määritellään lyhyeksi ja intensiiviseksi reaktioksi, jolla on jokin kohde. Emootiolla on valenssi: se voi olla positiivinen, kuten ilo tai toivo, tai negatiivinen, kuten ahdistus tai viha. Emootiot voidaan erottaa mielialoista, jotka ovat vähemmän intensiivisiä, epämääräisempiä ja pitkäkestoisia tunnetiloja. (Järvenoja 2010, 19–20.) Pysyvimmällä tasolla ovat luonteen- tai persoonallisuudenpiirteet, jotka muodostavat temperamentin ja heijastavat sitä, miten eri yksilöt kokevat perustunteet (Anderman & Wolters 2006, 375–376). Käytännössä nämä tasot kuitenkin liittyvät toisiinsa. Temperamentti ja mieliala ovat ikään kuin "pohjalla", kun tilanteellisia emootioita koetaan. Yksilön mieliala vaikuttaa siihen, miten hän kokee ja tulkitsee tilanteen ja millaisia ja kuinka intensiivisiä emootioita ympäristö hänessä herättää. (Järvenoja 2010, 19–20.)

Tunteet voidaan esittää kaksiulotteisella valenssi ja virittävyys -jatkumolla. Valenssi viittaa tunnetilan sijoittumiseen akselille myönteinen-kielteinen. Elinympäristössään selvitäkseen eliön on tärkeä tunnistaa, mitkä asiat tuottavat ja mitkä uhkaavat hyvinvointia, mitä voidaan lähestyä ja mitä puolestaan pitää välttää. Tämä erottelu on ilmeisesti myönteisten ja kielteisten tunteiden taustalla. (Hari ym. 2015, 82.) Myönteiset tunteet koetaan miellyttävinä ja niitä arvostetaan, kielteiset koetaan epämiellyttävinä ja niitä vältetään. Valenssin lisäksi tunteet voidaan edelleen erotella virittävyyden mukaan. Virittävyys kuvaa sitä, onko tunnetila erittäin voimakas vai lähes neutraali. Virittävät tunteet antavat energiaa ja saavat yksilön sitoutumaan toimintaan, kun taas alhaisen virittävyyden tunteet saavat välttämään toimintaa. (Anderman & Wolters 2006, 376.) Valenssi ja virittävyys eivät ole riippumattomia toisistaan, sillä jos tunne on hyvin kielteinen tai hyvin myönteinen, se on tyypillisesti myös hyvin voimakas (Hari ym. 2015, 88).

Nykyään tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että tunteet koostuvat kolmesta prosessista: fysiologisista, kehoa säätelevistä prosesseista, subjektiivisesta kokemuksesta joka säätelee käyttäytymistä, sekä ekspressiivisestä prosessista, joka säätelee sosiaalista toimintaa. (Hannula 2004, 27.) Tunnetta voidaan siis tutkia subjektiivisena kokemuksena, fysiologisina prosesseina tai sosiaalisen vuorovaikutuksen elementtinä (Cahour 2013, 53; Hannula 2004, 10–11). Tunteen subjektiivinen, ruumiillinen ja ilmaisullinen komponentti eivät välttämättä ole yhtenäisiä keskenään. (Cahour 2013, 53–55.)

Subjektiivinen kokemus on tietoinen ja tutkittavat voivat verbalisoida sen, vaikkakaan eivät aina helposti. Tätä tunteen osa-aluetta tutkitaan kyselyillä ja haastatteluilla.

Ongelmana on, että haastateltava ei välttämättä muista tilannetta tarkasti, tai haluaa antaa sosiaalisesti suotavan vastauksen. (Cahour 2013, 53–55.) Koska tutkijalla ei ole suoraa pääsyä tutkittavan kokemuksiin, tutkitaan niitä usein havainnoimalla fysiologisia reaktioita tai tunteenilmaisuja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kuitenkin tutkijan myös oma kokemus on tärkeä, sillä vain sen kautta hän voi ymmärtää tunteiden ominaisuuksia. (Hannula 2004, 10–11.)

Nykyinen kognitiivinen tiede pohjautuu siihen oletukseen, että ihmisen mielen toiminnan taustalla ovat biologiset prosessit, ja moderni neurotiede tarjoaa perustan tunteen määrittelemiselle biologiselta pohjalta. Tutkimalla fysiologisia prosesseja voidaan selvittää esimerkiksi, mitkä osat aivoista aktivoituvat tunteissa, ja miten eri neurokemikaalit liittyvät tunteisiin (Hannula 2004, 11). Fysiologisia reaktioita, kuten sydämensykkeen kiihtymistä ja aivojen erityistä aktivoitumista, voidaan myös mitata, mutta niiden tulkitseminen on vaikeaa, eikä kyseessä olevaa tunnetta voida määritellä tarkkaan. (Cahour 2013, 53.)

Tunteisiin liittyy vahvasti myös ekspressiivinen puoli, se, mikä tehdään näkyväksi sosiaalisesti ja jaetaan vuorovaikutuksessa. Ilmeet, eleet, asennot ja puhe vaihtelevat koetun tunteen mukaan. Nämä tunteen ilmaisut ovat havaittavissa, mutta usein moniselitteisiä. Esimerkiksi pelon, yllätyksen ja epäilyksen ilmeitä voi olla vaikea erottaa toisistaan. Tunteiden ilmaisua myös rajoitetaan usein sosiaalisten normien mukaan ja kasvojen menettämisen pelossa.. (Cahour 2013, 53–55.) Oma tutkimukseni keskittyy tähän tunteiden ilmaisulliseen, vuorovaikutuksen tasolla ilmenevään puoleen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulman omaksuminen vaatii erilaisia tutkimusmenetelmiä kuin fysiologinen tai subjektiivisen kokemuksen näkökulma. Käsittelen seuraavissa luvuissa tarkemmin tunteiden sosiaalista perustaa, ja sitä, miten tunteita voidaan ilmaista, säädellä ja tutkia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

2.4.2 Tunteiden sosiaalisuus ja yhteisöllisyys

Ihmisyhteisöt ja niiden järjestäytynyt toiminta nojaavat pitkälti ihmisten valmiuteen kokea, säädellä ja ilmaista tunteitaan (Hari ym. 2015, 90). Ihmiset ovat sosiaalisesti suuntautuneita, mikä vaikuttaa siihen ilmaisevatko he tunteitaan ja millä tavalla. Yhteinen biologia, kieli ja kokemukset mahdollistavat sen, että opimme tulkitsemaan tietyn käyttäytymisen tunteiksi ja ajatuksiksi. (Hannula 2004, 11–12.) Tiettyjä tunteita voidaankin tutkimuksen perusteella pitää universaaleina. Tällaisiksi yleismaailmallisiksi

perustunteiksi luetaan yleensä onnellisuus, yllättyneisyys, inho, viha, pelko ja suru. Ne koetaan, ilmennetään ja tunnistetaan melko samankaltaisesti kulttuurista toiseen. (Ekman 1992.)

Ihmisille on kehittynyt myös perustunteita monimutkaisempia tunteita, joita kutsutaan sosiaalisiksi tunteiksi, sillä ne kaikki liittyvät ihmissuhteisiin. Sosiaalisia tunteita ovat esimerkiksi rakkaus, kateus, ihailu, ylpeys, syyllisyys ja häpeä. (Ekman 1992.) Tutkijat ovat esittäneet, että tunnerepertuaarin laajenemisen taustalla on ollut lajinkehityksen aikana syntynyt paine tiivistää ryhmissä elävien yksilöiden sosiaalisia siteitä (Turner 2000).

Karumpiin elinympäristöihin siirtyminen teki esi-isämme entistä riippuvaisemmiksi avusta ja yhteistyöstä. Myönteiset tunteet luovat yhteenkuuluvuutta, kielteiset taas voivat tukea käyttäytymisen hallintaa ja yhteisön moraalikoodeja. Ihmislajin säilymisen ja menestymisen kannalta on ollut myös tärkeää pystyä hillitsemään ja säätelemään välittömiä tunteenilmauksia. Esimerkiksi hyvin pelottavissa tilanteissa on hyödyllistä, jos ainakin jotkut yksilöt säilyttävät itsehillintänsä ja toimivat harkitsevasti. (Hari ym. 2015, 90.)

Tunteet siis yhdistävät meidät toisiin ihmisiin; yhteisöt rakentuvat ja vahvistuvat jaettujen tunnekokemusten kautta. Tunteet myös tarttuvat. Erityiset tilanteet ja käytännöt - rituaalit - edistävät ja säätelevät tunteiden tarttumista. Tällaisia rituaalisia tilanteita ovat esimerkiksi erilaiset juhlat tai urheilutapahtumat. Niitä käytetään yhteisten tunnekokemusten saamiseen ja jaetun tiedon luomiseen. Ihmisillä onkin myötäsyntynen taipumus jakaa tunnetiloja. Empatialla tarkoitetaan kykyä tunnistaa ja tuntea toisen henkilön tunne (Hari ym. 2015, 96–98.).

2.4.3 Tunteet ja niiden tutkiminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Tunteet ovat punoutuneet vuorovaikutuskäytäntöihin; ei ole olemassa sosiaalista vuorovaikutusta kokonaan ilman tunteita. Ihmistenvälinen vuorovaikutus herättää tunteita ja tunteet synnyttävät vuorovaikutusta. Kaikessa vuorovaikutuksessa on mukana jonkinlainen tunnesävy, ja tunteet voivat vaihdella nopeastikin vuorovaikutuksen kuluessa. Jotkut tilanteet ovat näkyvämmiin emotionaalisia, mutta se ei tarkoita, että "jokapäiväiset" tunteet olisivat merkityksettömämpi osa vuorovaikutusta tai vähemmän tärkeä tutkimuskohde. (Sandlund 2004, 322.)

Suuri osa soveltavasta tunteiden ilmaisun tutkimuksesta on tehty käyttäen kokeellista menetelmää tai itsearviointia (Sandlund 2004, 85). Tunteiden tutkiminen luonnollisessa vuorovaikutuksessa luo lisähaasteita, varsinkin jos osallistujia on monta.

Vuorovaikutustutkimuksessa tunteita itsessään onkin tutkittu melko vähän.

Keskustelunanalyysin piirissä on keskitytty vuorovaikutuksen rakenteisiin ja keinoihin, joita käytetään tiettyjen sosiaalisten toimintojen toteuttamiseen. Tunteita ei ole perinteisesti käsitetty tekoina joihin liittyy tiettyjä vuorovaikutuksellisia ominaisuuksia. Huomion keskittäminen tiukasti vuorovaikutuksen rakenteelliseen järjestyneisyyteen tekee ymmärrettävästi ongelmallisemmaksi tutkia jotakin, joka liittyy selvästi sisäisiin psykologisiin prosesseihin. Tunneilmiöiden nimeäminen ja linkittäminen tiettyihin sosiaalisiin toimintoihin on haastavaa. (Sandlund 2004, 318.)

Tunteet voidaan kuitenkin nähdä enemmänkin osana sosiaalista toimintaa kuin sisäisinä tiloina. Charles ja Marjorie Goodwin (2000) ovat osoittaneet tunteiden olevan sosiaalinen ilmiö, jota voidaan analysoida systemaattisina, tarkasti ajoitettuina käytäntöinä tilanteisessa vuorovaikutuksessa. Heidän mukaansa tunteen ilmaus voidaan rakentaa vuorovaikutuksessa käyttämällä hyväksi sekventiaalisuutta, ympäristön resursseja ja monenlaisia kehollisia resursseja, kuten eleitä, intonaatiota ja ajoitusta (Goodwin & Goodwin 2000, 41-49). Sandlund (2004) on tutkinut sitä, miten ihmiset *tekevät* tunteita puheessa ja ruumiillisissa käytännöissä. Osallistujien orientaatio tunteiden ilmaisemiseen on keskeinen tiettyjen vuorovaikutustilanteiden ymmärtämisessä. Tunteet, jotka tehdään näkyviksi vuorovaikutuksessa, toimivat sosiaalisina tekoina itsessään sekä muita toimintoja edistävinä tai muuttavina. Kun tunteet ovat "saatavilla" osallistujille vuorovaikutuksessa, ne ovat sitä myös tutkijalle analyysiä tehtäessä. (Sandlund 2004, 324.)

Tomasello (2008) esittää, että ihmisten kommunikaatio perustuu kolmeen perusmotiiviin: pyytämiseen, informointiin ja jakamiseen. Suuri osa vuorovaikutuksen mikrotason tutkimuksesta on keskittynyt kahteen ensimmäiseen motiiviin - tutkimaan sitä, miten osallistujat saavat toiset tekemään jotain tai kertovat asioita itsestään ja maailmasta orientoituen toistensa episteemisiin statuksiin. Tunteita vuorovaikutuksessa käsittelevä tutkimus keskittyy kolmanteen motiiviin, asenteiden ja tunteiden jakamiseen. (Peräkylä 2012, 277.)

Peräkylän (2012) mukaan tunteet ovat aina läsnä sosiaalisessa toiminnassa: ne eivät ole vain lisä muuten epäemotionaaliseen toimintaan, vaan olennainen osa sitä. Osallistujat

orientoituvat niihin ja säätelevät niitä vuorovaikutuksessa. Tunteen ilmaisut vaikuttavat tiettyjen toimintojen muodostumiseen ja tunnistamiseen. Tunteen ilmaiseminen vaikuttaa myös toimintasekvenssien järjestymiseen; se voi olla ensimmäinen toiminto, joka mahdollistaa toisen osallistujan seuraavan toiminnon (esimerkiksi lohduttaminen vastauksena itkuun). Näissä tapauksissa tunteen ilmaisu ei ole vain osa toimintaa, vaan itsessään toimintaa, joka vaatii asiaankuuluvan reaktion. (Peräkylä 2012, 275.)

Tunteiden ilmaisu vuorovaikutuksessa on myös hyvin organisoitua. Puhuja voi esimerkiksi välittää empatiaa sovittamalla puheen prosodian yhteen toisen puhujan kanssa. (Peräkylä 2012, 275.) Tunteen ilmaisut ovat toisin sanoen resursseja ilmaista oma emotionaalinen asennoituminen käsillä olevaan puheenaiheeseen tai toimintaan (Hakulinen & Sorjonen 2012, 147). Sandlundin (2004, 318) mukaan pitäisikin tutkia myös emotionaalisia viestejä, joita toiminta välittää.

Teemme usein eroa "aidon" ja "teeskennellyn" tunteenilmaisun välille. Tunteiden ilmausten ymmärtäminen osaksi vuorovaikutusta loiventaa tätä eroa - useimmissa ilmaisuissamme on aineksia molemmista niiden palvellessa sekä sisäisen tilamme merkkeinä että vuorovaikutuksen välineinä. (Peräkylä 2011b, 46.) Tunteet ovat yksi resurssi, jota osallistujat voivat käyttää yhteisymmärryksen luomisessa. Huolimatta siitä koetaanko niitä aidosti vai ei, tunteita tehdään eri tavoin oleellisiksi osallistujille, ja siten ne ovat tärkeitä vuorovaikutuksellisia resursseja intersubjektiivisuuden, sosiaalisten suhteiden ja kontekstisidonnaisen toiminnan saavuttamisessa (Sandlund 2004, 325). Keskustelunanalyysin avulla voidaan tutkia, miten ihmiset tekevät tunteita näkyviksi tai julkisesti "saatavilla oleviksi" vuorovaikutuksessa, ja miten niihin orientoitutaan. Väitteet osallistujien määrätyistä sisäisistä tunnetiloista eivät tällaisessa tutkimuksessa ole olennaisia, sillä myöskään osallistujilla itsellään ei ole suoraa pääsyä kenenkään toisen sisäiseen kokemukseen. (Sandlund 2004, 321.)

2.4.4 Tunteiden ilmaisemisen monet keinot

Emootiot koetaan kehon eri osissa ja ilmaistaan monenlaisina ilmeinä ja kehon asentoina. Keskustelun aikana oletamme, että puhekuppani ilmaisee kasvoillaan, kehollaan ja äänenpainoillaan, miten hän reagoi sanomisiimme. Niistä on yleensä helppo päätellä, onko keskustelukumppani hyväntuulinen vai kenties vihainen tai surullinen. (Hari ym. 2015, 83.) Tunneviestejä vuorovaikutuksessa välitetään ja havaitaan erilaisten kielellisten ja ei-

kielellisten vihjeiden avulla, eri aistikanavien, kuten näkö- ja kuuloaistin, kautta. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa voidaan käyttää hyväksi fysiologisia, vokaalisia, sanallisia ja toiminnallisia vihjeitä sekä eleitä ja ilmeitä. (Sandlund 2004, 79–80.) Tunteiden merkityksestä vuorovaikutuksessa kertoo se, kuinka moninaisilla ja hienovaraisilla tavoilla eri tunnevivahteita voidaan ilmaista (Peräkylä 2011). Seuraavaksi esittelen lyhyesti tärkeimpiä keinoja, joiden avulla tunteita tunnistetaan ja ilmaistaan vuorovaikutuksessa.

Fysiologiset tunnevihjeet

Fysiologiset tunnevihjeet perustuvat fysiologiseen virittymiseen. Fysiologisia vihjeitä kommunikoidaan usein tahattomasti, ja jotkut niistä ovat selkeästi muiden havaittavissa, kuten punastuminen, hikoilu tai itkeminen, joitakin taas kokija itsekin vain hädin tuskin huomaa. (Sandlund 2004, 80.) Tässä tutkimuksessa vain vuorovaikutuksessa havaittavissa olevat ja siinä hyödynnettävät fysiologiset tunnevihjeet ovat olennaisia.

Kasvonilmeet

Ei-kielellisistä tunteen ilmaisemisen keinoista ehkä merkityksellisin ja tarkin ovat kasvot, ja kaikista tunnevihjeistä eniten onkin tutkittu juuri kasvojenilmeitä. Jotta kasvojen avulla voitaisiin ilmaista tunteita luotettavasti, on tietynlaisten ilmeiden liittyttävä järjestelmällisesti tiettyihin tunteisiin (Nummenmaa & Sams 2011). Perustunteita eli onnea, surua, pelkoa, vihaa, yllätystä ja inhoa ilmaisevia kasvonilmeitä käytetään ja tulkitaan hyvin samalla tavoin lähes kaikissa kulttuureissa (Ekman 1992).

Perustunteiden lisäksi kasvoilla ilmaistaan monenlaisia myönteisten ja kielteisten tunteiden sävyjä ja voimakkuuksia. Huulet, suupielet, silmänympärykset ja kulmakarvat ovat tässä olennaisia. Esimerkiksi ilon ilmaukseen liittyy suupielten liike ylös ja sivulle sekä "naururypyt" silmäkulmissa. Kulmakarvojen kurtistus puolestaan liittyy moniin negatiivisiin tunteisiin ja kulmien kohotus ihmettelyyn. (Peräkylä 2011b, 45.)

Kasvonilmeiden välittämät viestit tunnetilasta ovat tärkeitä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sen säätelyssä. Ne voivat ohjata hyvinkin voimakkaasti sitä, mitä sanomme ja miten. (Hari ym. 2015, 83.) Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa kertoja näyttää ilmeillään asennoitumistaan kerrottuun ja auttaa näin muita tulkitsemaan sanomaansa (Peräkylä & Ruusuvuori 2012). Ihmiset ovatkin taitavia tunnistamaan eri

tunteita kasvojenilmeiden perusteella. Kasvot voivat kuitenkin ilmentää useampaa tunnetta samaan aikaan, ja negatiivisia tunneilmeitä on vaikeampi erottaa toisistaan kuin positiivisia. (Sandlund 2004, 80–81.) Kasvonilmeitä voidaan myös hallita tahdonalaisesti, ja voimme yrittää peittää tunteemme tai jopa viestiä kasvoillamme toisenlaisia tunteita kuin todella koemme (Hari ym. 2015, 83).

Eleet, asennot, liikkeet ja toiminta

Kehon asento, eleet, tilan käyttö ja osallistujien etäisyys/läheisyys viestivät merkityksiä vuorovaikutustilanteessa (Kääntä ja Haddington 2011, 16–17). Eleet ovat keskeinen osa ihmisten välistä kommunikaatiota, ja aiheesta onkin paljon tutkimusta, mutta ei juurikaan tunteisiin keskittyvää. Kehon liikkeitä on vaikeampi tutkia kokeellisesti kuin kasvojen ilmeitä, eikä todisteita tiettyjen eleiden liittymisestä tiettyihin tunteisiin juurikaan ole, kenties johtuen suuresta yksilöllisestä ja tilanteellisesta vaihtelusta. Eleet ovat myös paljon enemmän kontrolloitavissa kuin fysiologiset vihjeet. (Sandlund 2004, 81–82.)

Kehon asennoilla ja eleillä on kuitenkin havaittavissa emotionaalisia merkityksiä; niistä voi välittyä esimerkiksi epävarmuus, häpeä, ylpeys tai ilo. Nopeat ja voimakkaat liikkeet voivat kertoa ilosta, liikkeiden hidastuminen puolestaan surusta. (Hari ym. 2015, 92.)

Toiminnalliset vihjeet voivat liittyä läheisesti eleisiin tai olla vähemmän spontaaneja. Toiminnallisista tunnevihteistä on vähän tutkimusta, mutta ne voivat ottaa monia muotoja ja osallistujien toiminta voi tarjota huomionarvoista tietoa tunteista. (Sandlund 2004, 85.)

Katse

Katse liittyy systemaattisesti puheeseen ja puheen ja toiminnan yhteensovittamiseen kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Katse ja puhe voivat vaikuttaa toisiinsa esimerkiksi niin, että puhuja orientoituu kuulijaan ja muokkaa omaa puhettaan sen mukaan, miten kuulija reagoi puheeseen. Esimerkiksi, jos kuulijan katse on kääntynyt pois päin, puhuja pitää tauon puheessaan, kunnes kuulija kääntää katseensa puhujaan. (Goodwin 1981.)

Katseella voi myös ilmentää laajaa valikoimaa erilaisia tunteita. Pitäminen toisesta kasvattaa katsekontaktin määrää, vastenmielisyys toista kohtaan vähentää sitä. Katsekontaktin välttäminen voi olla myös merkki lepyttelystä. Jatkuva tuijottaminen lähietäisyydeltä puolestaan aiheuttaa yleensä ahdistusta. (Bowers ym. 1985, 524).

Prosodiset ja sanalliset tunnevihteet

Puhe ja kieli tarjoavat paljon tunteiden ilmaisemisen mahdollisuuksia. Puheen prosodiset piirteet eli sävelkorkeus, rytmi, äänenvoimakkuus ja -sävy ovat erittäin ilmaisuvoimaisia. (Hari ym. 2015, 92.) Esimerkiksi uutisia kerrottaessa ja vastaanotettaessa korkea ja voimakas ääni liittyy usein iloon ja matala ja heikko ääni suruun. Empatiaa voidaan ilmaista peilaamalla toisen puheen sävelkulkua ja rytmiä. (Couper-Kuhlen 2012.)

Tutkimus on osoittanut, että ihmiset ovat taitavia tunnistamaan tunteita prosodisista vihjeistä (Planalp 1998), mutta ei ole yksimielisyyttä siitä, tunnistetaanko tiettyjä tunnetiloja vai vain yleinen virittyneisyys. Tiettyjen erillisten tunteiden suhteesta puheen eri prosodisiin ominaisuuksiin tiedetään melko vähän. Virittävät tunteet kuten viha, pelko ja ilo liittyvät kuitenkin yleensä suurempaan äänenvoimakkuuteen, äänenkorkeuteen ja puheen nopeuteen, kun taas päinvastainen pätee lamauttaviin tunteisiin, kuten suruun. Ihmiset myös erottavat positiiviset ja negatiiviset tunteet toisistaan vokaalisten vihjeiden perusteella. (Sandlund 2004, 83.)

Prosodiset vihjeet liittyvät tietenkin olennaisesti sanallisiin tunnevihjeisiin. Puhenopeuden, äänenvoimakkuuden ja -laadun sekä sävelkorkeuden avulla mille tahansa kielelliselle ilmaisulle voidaan antaa emotionaalinen sävy (Peräkylä 2011b, 46). Puhe on ruumiillinen käytäntö, ja sanalliset ja ei-sanalliset vihjeet välittävät yhdessä tunneviestejä. (Sandlund 2004, 84.) Suorat sanalliset kuvaukset puhujan tunnetilasta ovat yleensä harvinaisia (Planalp 1999, 48), mutta epäsuorat sanalliset vihjeet ovat yleisiä (Sandlund 2004, 84).

Kieli tarjoaa monia keinoja tunteiden ilmaisemiseen. Sanastossa tunnesanojen (iloinen, vihainen jne.) lisäksi monet kategoriat (lintsari), puhuttelusanat (kulta), metaforat (enkeli, käärme, paskiainen) ja intensifioijat (hirmu kivaa) ilmaisevat tunteita. Responsiivisilla huudahduksilla (esimerkiksi auts, yäk, hyi, jes) puhuja ilmaisee tunnereaktiota johonkin juuri nähtyyn, kuultuun tai koettuun. Kiro sanoja käytetään sekä yksittäisinä huudahduksina että osana laajempia puheenvuoroja välittämään kielteisiä tunteita. (Peräkylä 2011b, 45.) Ne ilmaisevatkin usein voimakkaita tunteita ja asenteita. Kiro sanojen avulla voidaan kuitenkin ilmaista muutakin kuin negatiivisia tunteita; ne toimivat muun muassa huumorin aineksina. (Andersson & Trudgill 1990, 53–54.)

Toisto toimii monenlaisessa tehtävässä tunnetta ilmaisevana keinona. Toiston avulla voidaan esimerkiksi esittää ärtymystä (A: Oletko tehnyt läksyt? B: Olen olen), innostusta

(missä missä) tai päivittelyä (ai ai). Toistolla voi myös lieventää kehotuksia tai torumisia (tule tule, noh noh). Myös monet lauserakenteen piirteet, kuten kysymysmuotoiset huudahduslauseet (Mitä ihmettä oikein tapahtuu?) ja verbialkuiset päivittelyt (Pitipä sattua!) voivat välittää tunteita. Myös laajemmat puhejaksot voivat välittää tunteita - esimerkiksi syyttämisen ja valittamisen kaltaiset puhetoiminnot ovat emotionaalisia. Toisen siteeraaminen kertoo usein jonkinlaisesta tunnesiteestä. (Hari ym. 2015, 92–93.)

Nauru

Naurulla puheeseen liitetään erilaisia tunteita ja asenteita. Sillä voidaan ilmaista iloa, huvittuneisuutta, tyytyväisyyttä, noloitumista ja hermostuneisuutta.

Keskusteluanalyttinen tutkimus on osoittanut, että nauru on jäsentynyttä ja järjestelmällistä toimintaa, jolla on monia tehtäviä vuorovaikutuksessa. Gail Jefferson (1979, 1984) on tehnyt paljon uraauurtavaa tutkimusta naurusta. Hän on osoittanut, että nauru sovitetaan tarkasti ympäröivään puheeseen, ja vuorovaikutuksen osallistujat tuottavat sitä järjestelmällisesti ja orientoituvat siihen rutiininomaisesti.

Naurulla voi sekä reagoida huumoriin että kutsua siihen. Puhuja voi kutsua toista nauramaan nauramalla ensin itse. Toinen voi hyväksyä kutsun tai torjua sen.

Jälkimmäisessä tapauksessa toinen osallistuja tuottaa seuraavana toimintona naurun sijaan puhetta, osoittaen näin, että nauru ei ole asiaankuuluvaa kyseisessä kohdassa. (Jefferson 1979.) Esimerkiksi ongelmista keskusteltaessa puhuja voi ilmaista naurulla suhtautuvansa vastoinkäymiseensä kevyesti, osoittaa sisukkuutta. Tällöin ongelmapuheen vastaanottaja ei yleensä vastaa nauruun, vaan orientoituu puheessa aikaisemmin ilmaistuun ongelmaan pysyen vastaanottavaisena kuuntelijana. (Jefferson 1984, 346–351.) Naurulla voidaankin sekä yhtyä toisen näkökantaan että etäännyttää itseään siitä. (Jefferson, Sacks & Schegloff 1987.) Nauramalla yhdessä voidaan jakaa tunne toisen kanssa. (Hari ym. 2025, 94).

Vaikka nauru liitetään usein huumoriin ja huvittavuuteen, sillä on muitakin tehtäviä vuorovaikutuksessa. Naurua käytetään myös tilanteissa, joissa käsitellään arkaluonteisia aiheita tai ongelmia vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksellisesti ongelmallisia voivat olla esimerkiksi epäsuotuisat vastaukset ja epäonnistuneet vitsit. Ongelmallisia ovat myös tilanteet, joissa toinen osallistuja korjaa toisen väärinymmärrystä. (Haakana 2001, 153.) Nauru liittyykin usein noloitumiseen (Edelmann 1994).

Emotionaalisen asennoitumisen ilmaiseminen on kokonaisvaltainen prosessi (Peräkylä 2012, 274). Eri kanavien tunnevihteitä ei voida täysin erottaa toisistaan, eikä ainoastaan kasvonilmeisiin tai sanallisiin vihjeisiin keskittyminen ole hyödyllistä. Kuten Goodwin (2000; 2006; 2012) korostaa, vuorovaikutuksen tutkimuksessa eri semioottisia resursseja ei kannata tutkia erikseen eikä irrallaan kontekstista, sillä tällöin niiden merkitystä tietyssä tilanteessa ei voida ymmärtää. Kun tutkitaan tunteita vuorovaikutuksessa, on otettava yhtä aikaa huomioon erilaiset tunteiden ilmaisun tavat, kuten ilmeet, eleet ja äänenpainot, sekä sekventiaalinen ja materiaallinen konteksti ja vuorovaikutustoiminnan laajempi kehys (Goodwin 2012).

Tämä liittyy myös osallistujanäkökulmaan: osallistujat rakentavat ymmärryksensä vuorovaikutustilanteen merkityksestä kokonaisuuden, eivät yksittäisen eleen tai ilmeen perusteella. Vaikka tutkija esimerkiksi tunnistaisi tietyn ilmeen kuvastavan tunnetta, eivät osallistujat välttämättä käytä sitä resurssina kaikissa tilanteissa; tämän vuoksi vuorovaikutustutkimus tunteista ei voi nojata pelkästään kasvonilmeisiin tai muuhun yksittäiseen ilmaisukanavaan (Sandlund 2004, 81).

2.4.5 Tunteiden säätely vuorovaikutuksessa

Vaikka perustunteet ja niitä ilmaisevat kasvojenilmeet ovat universaaleja, eroavat eri aikakaudet, kulttuurit ja yhteiskunnat toisistaan siinä, miten niiden ilmaisua rajoitetaan. Eroja on myös siinä, millainen sosiaalisten emootioiden rooli on ja miten niiden kirjoa jäsennetään kielellisesti ja ehkä myös kokemuksellisesti. (Ekman & Friesen 1969.) Myös yhteiskunnan eri instituutioissa on eroja tunteiden säätelyssä. Eriytyneissä instituutioissa toimiminen edellyttää joidenkin tunteiden vahvistamista ja toisten hillitsemistä tai poissulkemista. Eri ammatteihin ja muihin sosiaalisiin rooleihin liittyy erilaisia odotuksen mukaisia tunteita ja tapoja ilmaista niitä, ja nämä "tunnesäännöt" ovat osa työtä ja sen oppimista. (Hochschild 1983.) Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa joitain tapoja ilmaista tunteita ja reagoida niihin siis rajoitetaan ja toisia helpotetaan. Siinä osallistujilla on myös usein epäsymmetriset roolit. (Peräkylä 2012, 275-276.)

Sosiologi Erving Goffmanin mukaan ihmisten jokapäiväisessä kanssakäymisessä on paljon rituaaleja, joilla herätetään ja säädellään tunteita. Tällaisia ovat esimerkiksi tervehdykset ja hyvästelyt. Goffmanin mukaan ihmiset pyrkivät jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa pitämään yllä omaa ja toisen uskottavuutta, "kasvoja". Kasvojen säilyttäminen luo yhteisen

positiivisen tunteen, kun taas kasvojen menettäminen - epäonnistuminen tai heikkouden tai epärehellisuuden paljastuminen toiselle - saa kaikissa osapuolissa aikaan häpeää ja hämmennystä. Tämän vuoksi näitä vaivaannuttavia kasvojen menettämisen tilanteita voidaan yrittää säädellä toisilla rituaaleilla, kuten anteeksipyyntöillä tai vitsailulla. (Goffman 1967.)

Kaikkein konkreettisimmin tunteiden ilmaisua säädelläänkin vuorovaikutuksen mikrotasolla. Vuorovaikutuskumppanin tunneilmaisua ja reaktioita seurataan ja omaa toimintaa säädellään "reaaliajassa". Esimerkiksi kesken olevaa puheenvuoroa muokataan sen mukaan, miten kuulija suhtautuu jo sanottuun. (Goodwin 1981.) Jos puhuja ei saa ilmaisemiinsa tunteisiin vastakaikua, hän voi muotoilemalla asiansa uudelleen yrittää kutsua kuulijaa jakamaan tunteensa. Esimerkiksi jos hämmästeltyäksi tarkoitettu tarina ei saa aikaan kertojan toivomaa reaktiota, voi hän korostaa juttuaan vielä ilmeillä tai sanoilla. Ilmeellä haetaan vuorovaikutuskumppanilta vastausta, joka voi olla esimerkiksi vastaava ilme tai sanallinen tunteen ilmaisu, kuten päivittely, ihmettely tai arvio. (Peräkylä & Ruusuvuori 2012). Ilmeet ja muut tunteiden ilmaisemisen tavat - sanat, eleet, äänenpainot - eivät siis heijasta pelkästään yksilön sisäistä tunnetilaa, vaan ohjaavat samalla vuorovaikutusta (Hari ym. 2015, 94).

Tunteiden säätelyä vuorovaikutuksessa ja tunteiden yksilöllisiä ilmentymiä voidaankin tarkastella saman tapahtuman eri puolina. Samat toiminnot - sanat, eleet ja ilmeet - säätelevät sekä ihmisen omaa tunnetilaa että vaikuttavat vuorovaikutuskumppaniin. Kiihtymystilan hallinta, tarkkaavaisuuden ylläpito ja kyky säädellä omien sisäisten tilojen ilmauksia ovat osa tunteiden itsesäätelyä vauvaiästä lähtien. Aikuisiän itsesäätelyä voidaan kuvata yksilön suhteeksi omiin sisäisiin tiloihinsa, pääsyksi niihin, kyvyksi jäsentää ja arvostaa niitä sekä kyvyksi käyttää niitä hyväksi. Itsesäätelyn ja vuorovaikutuksellisen säätelyn yhteys liittyy tarkkailuun ja toimintaan. Yksilö seuraa ja säätelee omaa psykofyysistä tilaansa samalla, kun tarkkailee vuorovaikutuskumppanin sanallista ja kehollista ilmaisua. (Beebe & Lachman 2002.)

Tunteen jakamisen ja tunteen ymmärtämisen ilmaisukeinot vuorovaikutuksessa ovat erilaiset. Voimme osoittaa ymmärtävämme toisen tunteen ilman, että ainakaan kokonaan koemme samaa tunnetta. Joskus toisen tunteeseen vastaaminen on myös tunteen jakamista, kuten yhdessä naurettaessa. (Hari ym. 2025, 94.) Naurulla ja "epäsopivilla" puheenaiheilla voidaankin rakentaa ja ilmaista läheisyyttä vuorovaikutuksessa (Jefferson ym. 1987, 160).

Positiivisia tunteita pyritään aktiivisesti saavuttamaan vuorovaikutuksessa osallistujien yhteistyössä. Tämän mahdollistaa se, että osallistujat tarkkailevat huolellisesti sopivia "aukkoja" vuorovaikutuksessa, joissa jaettua positiivista tunnetta voi tavoitella. (Sandlund 2004, 302.) Myönteisiä tunteita voidaan luoda esimerkiksi kiusoittelun avulla. Kiusoittelu on hyväntuulista pilantekoa, joka kohdistuu toisen osallistujan esittämään vuoroon tai toimintaan. Se voidaan määritellä humoristiseksi puheeksi, joka kohdistuu johonkin vakavasti sanottuun ja joka usein myös vastaanotetaan ainakin osittain vakavasti. (Mulkay 1988, 73–74.) Olennaista on kahden vastakkaisen kategorian, humoristisen ja vakavan, kontrastoituminen (Haakana 1996, 157). Kiusoittelun sävy voi vaihdella pahansuovasta leikilliseen. Pahansuopaa kiusoittelua vältellään yleensä aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa (Tholander & Aronson 2002, 144).

Kiusoittelua on tutkittu arkikeskustelussa, jossa sen on sanottu ilmentävän läheisyyttä (Drew 1987, 247). Jonkinlainen sosiaalinen läheisyys on kiusoittelutilanteessa välttämätön, jotta osallistujat voivat ymmärtää kiusoittelun todellisen merkityksen (Tholander & Aronson 2002, 142). Oppilaiden välistä kiusoittelua tutkineen Inkeri Lehtimajan (2006, 70–71) mukaan kiusoitteluhuumori toimii yhteisyyden vahvistamisen merkinä korostaen yhteenkuuluvuutta ja toimien yhteisenä kasvojen suojelustrategiana.

Tietyt merkit paljastavat, että kiusoitteluvuoro ei ole tarkoitettu vakavaksi. Yleisiä tuntomerkkejä ovat liioittelevat ja kaavamaiset ilmaisut sekä kontrastiivisuus edellisen vuoron kanssa (Drew 1987, 231–232). Muita kiusoitteluhuumorin signaaleja ovat nauru, hymy, prosodia, äänen muuntaminen, muutokset puhenopeudessa ja tiivis katse kiusoiteltuun (Putkonen 2001, 18–19). Naurulla voi sekä reagoida huumoriin että kutsua siihen (Jefferson 1979). Ääntä muuntamalla puhuja voi puolestaan osoittaa vuoronsa eroavan tavallisesta vakavasta keskustelusta, ettei se ole ”oikeaa puhetta” (Mulkay 1988, 47). Vuoron semanttinen sisältökin voi viitata huumoriin, kun rikotaan vakavan puheen odotuksia monimerkityksellisellä, odottamattomalla tai muuhun keskusteluun sopimattomalla vuorolla (Haakana 1996, 154–155).

Ajoitus on tärkeää vuorovaikutustilanteissa, joissa tunteet ovat läsnä. Ihmisten herkkyyys tunteiden ilmaisuille ja jaettu tietämys tilanteista, joissa sosiaaliset standardit uhkaavat tehdä vuorovaikutuksesta ongelmallista, auttavat meitä määrittämään tarkan kohdan, jossa tuottaa tietty toiminto. (Sandlund 2004, 324–325.)

2.4.6 Vuorovaikutustutkimuksen eroja ja yhtymäkohtia muuhun tunnetutkimukseen

Yksi tunnetutkimuksen toistuvista teemoista on tiettyjen perustunteiden määrittäminen. Usein perustunteiksi määritellään ilo, suru, pelko, viha, yllättyminen ja inho (Ekman 1992). Vuorovaikutustutkimuksessa löydetty "puhtaat" perustunteet ovat kuitenkin harvinaisia. Luonnollisessa jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa eri tunteiden ilmaisut ovat monimuotoisia, monimutkaisia ja sekoittuneita toisiinsa. Vuorovaikutustutkimus ei näe tunteen näyttämistä jonkin yksilön sisäisen tilan ilmaisemisena, kuten perustunteita kartoittava tutkimusperinne. (Peräkylä 2012, 279.) Esimerkiksi Goodwin, Čekaite ja Goodwin (2012) näkevät inhon ilmaisemisen multimodaalisena käytäntönä, joka paikantaa kohteensa vuorovaikutuksessa kasvonilmeiden lisäksi asentoa, prosodiaa ja sanavarastoa apuna käyttämällä.

Vaikka vuorovaikutustutkimuksella on oma lähestymistapansa tunteiden tutkimukseen, on sillä kuitenkin yhtymäkohtia muun tunnetutkimuksen kanssa. Psykologisessa tutkimuksessa tunteet jaetaan usein valenssin ja virittymisen mukaan. Valenssi tarkoittaa sitä, onko tunne miellyttävä vai epämiellyttävä, positiivinen vai negatiivinen. Virittyminen viittaa tunteen intensiivisyyteen. Vaikka tunteen jakaminen näihin kahteen osa-alueeseen perustuu yksilön kokemuksen ja psykofysiologian tutkimukseen, on niihin liittyviä ilmiöitä tullut esiin myös vuorovaikutustutkimuksessa. Ilmaistessaan ja neuvotellessaan emotionaalisesta asennoitumisestaan vuorovaikutuksessa osallistujat orientoituvat sekä tunneilmaisujen valenssiin että intensiivisyyteen. (Peräkylä 2012, 277–278.) Esimerkiksi uutista kertoessaan kertoja ja uutisen vastaanottaja rakentavat yhdessä vuorovaikutuksessa uutistapahtuman merkityksen hyvänä tai pahana. Prosodialla on tässä tärkeä merkitys. (Maynard & Freese 2012.) Tunteen valenssi voidaan myös jättää määrittelemättä vuorovaikutuksessa, mikä on itsessään vuorovaikutuksellinen saavutus (Hakulinen & Sorjonen 2012).

Osallistujat orientoituvat myös tunteiden ilmaisun intensiivisyyteen vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi se, että tarinan vastaanottajan tunnereaktiota ei pidetä riittävänä, näkyy vuorovaikutuksessa siten, että kertoja yrittää saada aikaan vahvempaa reaktiota. Osallistujat siis valvovat toistensa tunneilmaisujen valenssia ja niiden intensiivisyyttä, mikä mahdollistaa tunnereaktioiden sopeuttamisen tilanteeseen. (Peräkylä 2012, 278.)

Psykologisessa tutkimuksessa tunteisiin ymmärretään liittyvän fysiologisia, kognitiivisia ja ekspressiivisiä prosesseja sekä toimintataipumuksia. Näistä ilmeisin yhteys vuorovaikutustutkimukseen ovat tunteiden ilmaisullinen puoli. Tähän kuuluvat kasvojenilmeet, vokaaliset ja muut käytännöt, jotka ilmentävät tai välittävät ympäristölle yksilön emotionaalisen tilan. Teoksessaan *The expression of emotion in man and animals* (1872/1998) Darwin esittää, että jotkin avaintunteet liittyvät biologiaan perustuviin, ihmisten universaaleihin ilmeisiin, ja näillä ilmeillä on evolutionaarinen perusta muissa lajeissa. Ekman onkin löytänyt todisteita ilon, surun, vihan, yllätyksen ja pelon ilmeiden universaaliudesta, ja esittää että eri kulttuureilla on omat tunteenilmaisusääntönsä (Ekman & Friesen 1969).

Psykologisessa tutkimuksessa tunteiden ilmaisut ymmärretään yleensä merkinä yksilön sisäisestä tilasta, mutta Darwin (1872/1998) käänsi huomion siihen, että niillä on myös vuorovaikutuksellisia tehtäviä. Esimerkiksi vihan ilmaiseminen säätelee sosiaalista vuorovaikutusta, ja eläimelle tai ihmiselle voi olla hyödyllisempää ilmaista olevansa vihainen ja valmis taistelemaan kuin oikeasti taistella. (Peräkylä 2012, 279–280.) Fridlund (1994) on kehittänyt vuorovaikutuskeskeistä ymmärrystä ilmeistä ehdottamalla että ne ovat sosiaalisia signaaleja, jotka välittävät käyttäytymisaikomuksia tai sosiaalisia motiiveja, eivätkä välttämättä liity sisäisiin psykosomaattisiin tunnetiloihin.

Yksi psykologisen tutkimuksen tunnekomponenteista on toimintataipumus, esimerkiksi taipumus paeta peloissaan tai taistella vihaisena. Keskustelunanalyttinen tutkimus lähestyy asiaa eri näkökulmasta. Toimintaa ei nähdä tunteeseen liittyvänä taipumuksena, vaan toiminta ja tunne ovat luontaisesti yhteen kietoutuneita, tunteen tuottaminen on keskeinen osa vuorovaikutuksessa rakennettua toimintaa. (Peräkylä 2012, 278.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että yleisesti ottaen tunnetutkimus keskittyy yksilön mielensisäisiin prosesseihin, vaikka vuorovaikutuksellista lähestymistapaa käyttävä tutkimus lisääntyikin koko ajan. Myös tunteiden vaikutusta oppimiseen on tutkittu enimmäkseen yksilöpsykologisesta näkökulmasta. Seuraavaksi tarkastelen, mitä aikaisemmat tutkimukset ovat selvittäneet tunteiden ja oppimisen yhteyksistä.

2.5 Tunteet osana oppimista

Tunteet ovat aina enemmän tai vähemmän mukana ihmisen toiminnassa ja niillä on tärkeä tehtävä käyttäytymisessä. Järki ja tunteet eivät ole vastakkaisia vaan rinnakkaisia ja samanaikaisia. (Hari ym. 2025, 84.) Myös oppimiseen liittyy paljon erilaisia tunteita, kuten uteliaisuutta, ihmetystä, ahdistusta, iloa ja ylpeyttä. Tunteet voivat innostaa oppimiseen tai toimia sen kontekstina (Anderman & Wolters 2006, 379).

Tunteet vaikuttavat oppimiseen ainakin kahdella tavalla: epäsuorasti motivaation kautta sekä suoraan oppimisessa tarvittaviin kognitiivisiin prosesseihin. Ihmiset esimerkiksi muistavat paremmin tietoa, joka sopii yhteen heidän oppimishetken mielialansa kanssa. Mielialan kanssa yhteneväinen tieto "varastoidaan" ja "koodataan" tehokkaammin, ja muistetaan siksi paremmin. Tiedon löytäminen muistista on myös helpompaa, jos mieliala on samanlainen kuin oppimishetkellä. Mielialat vaikuttavat myös siihen, minkälaisia oppimisstrategioita oppilaat käyttävät. Positiivinen mieliala liittyy kokonaisvaltaiseen sitoutumiseen ja luovaan ja joustavaan ajatteluun, jotka edesauttavat oppimista. Negatiiviseen mielialaan puolestaan liittyvät keskittyminen yksityiskohtiin sekä jäykät tai pinnalliset kognitiiviset strategiat. (Anderman & Wolters 2006, 380.)

Monet vaikeudet, joita oppijat kohtaavat erilaisissa oppimistilanteissa, liittyvät tunteisiin. (Järvenoja 2010, 19.) Tunteet vaikuttavat esimerkiksi oppijan kognitiivisen sitoutumisen laatuun. Tunteisiin liittyvät ajatukset voivat viedä resursseja muilta kognitiivisilta prosesseilta, kuten ongelmanratkaisulta tai tarkkaavaisuudelta. Negatiiviset tunteet vaativat enemmän kognitiivisia resursseja, joten ne häiritsevät enemmän oppimista. Toisaalta myös positiiviset tunteet, esimerkiksi tilannekohtainen kiinnostus, voivat joissain tilanteissa haitata ymmärtämistä ja syvällistä oppimista häiritsemällä keskittymistä. (Anderman & Wolters 2006, 379–380.)

Oppija voi kokea tunteita oppimistehtävään liittyen tehtävän aikana, sen valmiiksi saamisen jälkeen ja reflektoidessaan omaa suoritustaan siinä. (Anderman & Wolters 2006, 376.) Tunteet voivat parantaa suoriutumista: onnistumiseen liittyvä myönteinen kokemus on palkitseva ja siten lisää vastaavan toiminnan todennäköisyyttä. Virheen tekeminen taas tuottaa kielteisen tunnekokemuksen, jonka seurauksena sen toistamista pyritään välttämään. (Hari ym. 2025, 84.) Tunnereaktioita voidaankin käyttää apuna määritettäessä eri oppimisstrategioiden hyödyllisyyttä. Ihminen voi tulkita tunnetilansa, esimerkiksi

pettymyksen tai ylpeyden tunnetta, merkiksi tehtävässä käytetyn strategian tehokkuudesta tai tehottomuudesta. (Anderman & Wolters 2006, 380.)

Toiminnan tulos siis vaikuttaa siihen, mitä tunnemme. Epäonnistuminen herättää negatiivisia tunteita ja onnistuminen positiivisia. Kuitenkin myös se, mitä näemme olevan toiminnan tuloksen syynä, vaikuttaa siihen, mitä tunnemme. Oman onnistumisen kytkeminen yksilöön liittyviin, sisäisiin syihin herättää enemmän ylpeyden tunnetta kuin jos sen nähdään johtuvan ulkoisista syistä. Jos onnistumisen nähdään olevan toisen avun ansiota, herättää se kiitollisuuden tunteita. Vastaavasti jos epäonnistumisen esimerkiksi kokeessa arvioidaan johtuvan kontrolloitavista syistä, kuten yrittämisen puutteesta, tuntee oppilas enemmän syyllisyyttä kuin jos hän laskee sen itsestään riippumattomien syiden piikkiin. Jos taas epäonnistumisen uskotaan johtuvan kykyjen puutteesta, se voi aiheuttaa häpeän ja nöyryytyksen tunteita, mihin liittyy sosiaalinen vertailu muihin. (Weiner 2010, 12.)

Tilanne on erilainen, kun arvioidaan muiden toimintaa. Jos toisen epäonnistuminen nähdään hänen omana syynään, tuloksena on yleensä suuttumuksen tunteita. Toisaalta toisen epäonnistuminen itsestä riippumattomien syiden takia herättää sympatiaa. Itseen ja toiseen liittyvät tunteet ovat yhteen kietoutuneita: suuttumuksen ilmaiseminen antaa ymmärtää, että epäonnistuminen oli toisen omaa syytä, ja herättää siten syyllisyyden tunteita. Säälin ilmaiseminen taas merkitsee toisen epäonnistumisen johtuvan hallitsemattomista syistä, mikä synnyttää nöyryytyksen tunteita. Kateus herää silloin, kun toisen onnistuminen liitetään sisäisiin ja ei-kontrolloitavissa oleviin syihin. Ihminen on siis kateellinen esimerkiksi toisen älykkyydestä, mutta ei siitä, että tämä on tehnyt kovasti töitä, sillä näin hän voisi itsekin tehdä. Ihailua puolestaan voi saada aikaan sekä menestyneen ihmisen kyvykkyys että kova yrittäminen. Jos toisen menestyminen nähdään sisäisistä syistä johtuvana, mutta hän itse selittää sen olevan ulkoisten syiden ansiota, hänet nähdään vaatimattomana ja hänestä pidetään enemmän. Menestymisen pistäminen oman kyvykkyuden piikkiin taas saa ihmiset pitämään sinua röyhkeänä, vaikka se olisi tottakin. (Weiner 2010, 12.)

2.5.1 Kiinnostus, virtaus ja oppimisen ilo

Oppimisen ilo voidaan määritellä oppimisprosessin aikana tai sen jälkeen koetuksi onnistumisen ja osaamisen kokemukseksi (Rantala 2005, 271). Ilo antaa oppijalle voimaa

ja sitouttaa hänet oppimisprosessiin ja yhteisöön. Myös minäkuva muuttuu myönteisemmäksi iloa kokiessa. (Rantala 2006, 35–37.)

Oppimisen ilon käsitettä lähellä ovat kiinnostus ja *flow* eli virtaus. Kaikki nämä käsitteet viittaavat tilaan, jossa ihminen uppoutuu toimintaan sen itsensä takia, ei välineenä saavuttaa jotain muuta. Kiinnostus voidaan nähdä yhtenä oppimiseen olennaisesti vaikuttavana tunteena. Yhdellä tasolla se on reaktio tilanteen tai asian uutuuteen. Kiinnostusta ylläpidetään, jos kiinnostuksen herättänyttä uutta asiaa seuraa jotain itselle merkityksellistä. Ulkoinen tuki, esimerkiksi opettajan kannustus, on tärkeää kiinnostuksen kehittämisessä. (Ainley 2010, 5-7.)

Kun kiinnostus herää, ihminen kokee todennäköisemmin positiivisia tunteita, ei anna periksi ja käyttää syväprosessointistrategioita. Toisaalta positiivinen suhtautuminen oppimiseen tekee todennäköisemmäksi sen, että uusi tehtävä herättää kiinnostuksen. Minäpystyvyydellä on myös tärkeä rooli kiinnostuksen heräämisessä. Kiinnostus syntyy todennäköisemmin, jos ihminen on varma omasta kyvystään suorittaa tehtävä. (Ainley 2011, 6.)

Virtaus (*flow*) on yksi oppimisen ilon ilmenemä. Virtaus kuvaa positiivista kokemusta, jossa ihminen on kokonaan uppoutunut toimintaansa ja on kadottanut tietoisuuden ajasta ja itsestään. Tähän liittyy syvä keskittyminen ja ilon tai tyytyväisyyden tunne, joka yleensä katoaa kun tehtävä on saatu valmiiksi. Tavoite on toiminta sinänsä, ei sen tulos. (Schmidt 2011, 28.)

Virtauskokemus voi syntyä monenlaisissa tilanteissa. Sen syntymistä edesauttaa se, että toiminta on valittu sen itsensä takia. Tärkeitä virtauksen synnyssä ovat myös haasteiden ja omien kykyjen tasapaino, selkeät välitavoitteet ja välitön palaute niistä sekä huomion keskittyminen yhteen asiaan. Virtaus syntyy usein kun tehtävän haasteet ja omat kyvyt ovat kummatkin korkealla. Omiin taitoihin nähden liian vaikeat tehtävät aiheuttavat ahdistusta, kun taas liian helpot tehtävät pitkästytävät Jos sekä haasteet että taidot ovat matalalla tasolla, tehtävä tuottaa apatian tunteen. (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh & Nakamura 2005.)

Virtauksen ylläpitäminen vaatii tehtävän vaikeustason tai tavoitteiden nostamista. Oppimisen kontekstissa virtaus onkin dynaamisuudessaan lähellä lähikehityksen vyöhykettä (Vygotsky 1978). Toiminnan merkityksellisyys on oppimisen ilon edellytys.

Rantalan (2005) mukaan kouluympäristössä oppimisen ilon kokemisen kannalta olisi tärkeää, että oppilas olisi tilanteen keskiössä ja aktiivinen. Tilanteissa, joissa opettaja puhuu paljon ja oppilaan tehtävänä on vain kuunnella, oppilas usein väsyy ja kyllästyy tekemisen puutteeseen. (Rantala 2005, 275.)

Myös toimivat ihmissuhteet ja myönteinen ilmapiiri ovat kouluympäristössä tärkeitä oppimisen ilon kannalta. Opiskeluympäristön ilmapiiriä voidaan arvioida havainnoimalla naurua ja sen kohdetta. Ilo liittyy usein yhdessäoloon, ja koulukaverit ovatkin oppilaalle tärkeitä ilon kokemisen kannalta. He voivat toimia palautteen antajina, ohjaajina ja motivoijina. (Rantala 2005, 109–110.) Kouluympäristö suosii positiivisia tunneilmaisuja, ja negatiivisten tunteiden näyttäminen on usein helpompaa koulukaverille kuin opettajalle. (Rantala 2005, 275.)

2.6 Korjaustilanteet - kasvojen menettämisen uhka ja oppimisen mahdollisuus

Ihmiset pyrkivät jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa pitämään yllä positiivista kuvaa itsestään sekä omaa ja toisen uskottavuutta. Goffman (1967) on kuvannut tätä *kasvojen* käsitteellä. Kasvojen säilyttäminen luo yhteisen positiivisen tunteen. Kasvojen menettäminen epäonnistumisen, heikkouden tai epärehellisyyden paljastumisen seurauksena puolestaan saa kaikissa osapuolissa aikaan häpeää ja hämmennystä, minkä vuoksi näitä vaivaannuttavia tilanteita yritetään välttää. (Goffman 1967.)

Goffmanin mukaan kasvojen säilyttämisestä neuvotellaan jatkuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tilanteet, joissa toinen tekee korjauksen tai korjausaloitteen, ovat mahdollisia kasvojen menettämisen paikkoja. Korjauksen tekeminen paljastaa virheen toisen toiminnassa, ja tämä epäonnistumisen paljastuminen uhkaa sosiaalista uskottavuutta. Yhteisymmärryksen saavuttamisen lisäksi osallistujat ovatkin tietoisia korjauksen normatiivisesta luonteesta (Schegloff ym. 1977) ja kiinnittävät huomiota siihen, miten korjausaloite tehdään ja miten korjauksiin liittyvät toiminnot on suunniteltu ylläpitämään sosiaalista solidaarisuutta (Heritage 1984b). Esimerkiksi naurua voidaan käyttää säätelemään vuorovaikutusta tilanteissa, joissa toinen osallistuja oikaisee toisen väärinymmärryksen. (Haakana 2001, 153.)

Eri korjauspolkujen toteutuminen liittyykin olennaisesti preferenssijäsennyksen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden suhteeseen. Preferenssijäsennyksen mukaan itsekorjausta suositaan suhteessa toisen tekemään korjaukseen (Schegloff ym. 1977). Ongelmavuoron tuottajalle annetaan yleensä mahdollisuus sekä tehdä aloite korjaukseen että korjaus ennen kuin toinen tekee niin. Itselle annetaan tilaisuus korjata itseään myös toisen tekemän korjausaloitteen jälkeen, mikä mahdollistaa edelleen yhteisymmärryksen ja yhteenkuuluvuuden neuvottelut. (Kääntä 2010, 62–64.) Itsekorjauksen suosiminen voi liittyä siihen, että yhden kasvojen menettäminen saa myös vuorovaikutuksen toisissa osapuolissa aikaan hämmennystä, ja siksi sitä pyritään välttämään. Vuorovaikutukseen osallistujien oletetaan tiettyyn pisteeseen asti suojelevan myös toisten osallistujien tunteita ja kasvoja (Goffman 1967, 10–11).

Korjaustilanteet voivat olla sosiaalisesti haastavia myös siksi, että korjausjakso tekee näkyväksi episteemisen asymmetrian - kenellä on tietoa ja osaamista, kenellä ei, kuka korjaa ja ketä korjataan. Toisen tekemissä korjausaloitteissa ja korjauksissa tuodaan esiin toisen osallistujan osaamattomuus tai tiedon puute, ja näin myös valta ja roolit vuorovaikutustilanteessa. Schegloffin ym. (1977, 378–381) mukaan toisen tekemän korjauksen muodot ovat herkkiä vuorovaikutuksen tilanteisille vaihteluille; ne voidaan muotoilla vitseiksi, selvennyspyynnöksi tai ymmärryksen tarkistukseksi. Niissä voidaan myös ilmaista epärointiä erilaisin keinoin. Näin rakennetaan toisen korjauksista preferoimattomia vuoroja (Schegloff ym. 1977, 379).

Toisaalta on tilanteita, joissa korjausten tekeminen nähdään luonnollisena ja asiaankuuluvana - opetustilanteita (Schegloff ym. 1977; Macbeth 2004). Sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa joku osallistujista on vasta oppimassa päteväksi jollain alueella, käytetään useammin toisen tekemää korjausta. Tällaisissa tilanteissa, esimerkiksi opettajan ja oppilaan tai vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, korjausta voidaan käyttää sosialisointivälineenä. (Schegloff ym. 1977, 381.)

Korjauksen tekeminen antaa toiselle myös mahdollisuuden oppia virheestään. Tilanteissa, joissa episteeminen asymmetria on hyväksytty, korjausta ei pidetä hävettävänä. Opettajalla on yleensä episteemistä auktoriteettia, jonka turvin tehdä korjauksia. Opettajan ja oppilaan välinen episteeminen asymmetria on sisäänrakennettu opetustilanteeseen. Opetustilanteessa jotakin kuuluu oppia tai opettaa, joten korjaukset eivät ole niin ongelmallisia. Opiskelijat ovat tottuneet siihen, että heidän rooliinsa kuuluu korjatuksi

tuleminen. Opetusvuorovaikutuksessa toisen tekemät korjausaloitteet ja korjaukset ovatkin tyypillisempiä kuin arkikeskustelussa (Martin 2004), jossa korjausten tekemisen lähtökohtana ei välttämättä ole toisen opettaminen, vaikka oppimista saattaa tapahtua.

Toisaalta myös arkisessa vuorovaikutuksessa tapahtuu jatkuvasti "epävirallista" opettamista ja oppimista, sillä ihmiset ovat luontaisesti pedagogisesti orientoituneita (Gergely & Csibra 2006, 237). Suorat korjaukset eivät ole ongelmattomia myöskään opetusvuorovaikutuksessa. Seedhouse (2004) on havainnut, että opettajat eivät usein käytä avoimesti negatiivisia oikaisuja, vaan rakentavat korjauksen muilla keinoilla. Tämä johtuu siitä, että he noudattavat pedagogisia suosituksia olla arvioimatta oppilaita kielteisesti, sillä se voisi loukata näiden tunteita. Seedhousen (2004, 175–176) mukaan sekä nämä pedagogiset suositukset että opettajien vuorovaikutuskäytännöt kertovat negatiivisten arvioiden epäsuosiosta ja siitä, että virheiden tekeminen on uhka kasvojen menettämiselle.

Kaikessa vuorovaikutuksessa roolit ja auktoriteettiasema vaikuttavat siihen, kuka saa tehdä korjauksia ja kenen tieto hyväksytään. Roolit eivät aina välttämättä ole selviä ja niitä voidaan yrittää kyseenalaistaa tai muuttaa tilanteessa. Myös luokkahuonetilanteessa episteeminen asymmetria voi kyseenalaistua, jos oppilas tietää jostain asiasta enemmän kuin opettaja. Erilaiset tilanteet sisältävät erilaisia normeja siitä, miten sallittua korjausten tekeminen on, kuka saa tehdä niitä ja miten. (Mondada 2013). Arkitilanteissa korjauksia ei myöskään aina tehdä samoissa tilanteissa kuin opetusvuorovaikutuksessa. Korjausten tekeminen siis kertoo myös siitä, mitkä asiat eri tilanteissa ovat osallistujille oleellisia ja tärkeitä - opettamisen arvoisia.

2.7 Yhteenveto

Oppimista ei enää ymmärretä yksilön mielensisäisenä prosessina, vaan jonakin, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa. Sosiokulttuurinen lähestymistapa näkee oppimisen osallistumisen muutoksena. Keskustelunanalyttisen oppimiskäsityksen mukaan oppimista tehdään yhdessä vuorovaikutustilanteessa, ja myös muutokset osallistumisessa voidaan havaita vuorovaikutuksen tasolla. Keskustelunanalyysi painottaa sitä, että sosiaalinen vuorovaikutus jäsennetään vuoro vuorolta ja sen osallistujat osoittavat omalla toiminnallaan ymmärryksensä siitä, mitä tapahtuu. Oppimista osallistumien muutoksena voidaan tutkia tarkastelemalla korjaussekvenssejä.

Korjaus on ymmärryksen ilmaisemisen keino, jonka avulla osallistujat voivat paljastaa ja selvittää vuorovaikutuksessa ilmeneviä ongelmia "tässä ja nyt" (Schegloff 1992).

Korjausjakso keskeyttää käynnissä olevan toiminnan, jotta voidaan saavuttaa yhteisymmärrys, arvioida, opettaa ja muuttaa käytettyjä toiminnan tapoja. Toisen tekemät korjaukset liittyvät usein tilanteisiin, joissa toinen osallistuja vasta opettelee päteväksi jollain alueella (Schegloff 1977, 381). Korjaussekvenssit valittiin tutkimuksen kohteeksi, sillä aikaisempi tutkimus on osoittanut, että niihin liittyy usein oppimista ja opettamista (Martin & Sahlström 2010).

Korjausjäsenitys koostuu ongelmalähteestä, korjausaloitteesta ja korjauksesta.

Korjausaloitteen ja itse korjauksen voi tehdä joko virheen tekijä itse tai joku muu. Tämä tutkimus rajautuu niihin tilanteisiin, joissa korjausaloitteen tai korjauksen tekijä on toinen. Korjaus osoittaa mahdollisen virheen omassa tai toisen puheessa tai muussa toiminnassa ja mahdollistaa siten uuden oppimisen.

Tunteet ovat olennainen osa oppimista. Tässä tutkimuksessa tunteet ymmärretään sosiaalisena toimintana, jolla on vuorovaikutuksellisia tehtäviä. Tunteita ilmaistaan ja säädellään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja siten ne ovat myös tutkijan havaittavissa. Yleisesti ottaen positiivisten tunteiden katsotaan edistävän oppimista ja kielteisten häiritsevän sitä. Toisaalta negatiivinen tunne epäonnistumisen jälkeen voi saada meidät muuttamaan toimintaamme - oppimaan virheestämme.

Korjaussekvenssit ovat hedelmällinen kohde myös tunteiden ilmaisemisen tutkimiselle. Erityisesti toisen tekemät korjausaloitteet ja korjaukset ovat sosiaalisesti uhkaavia tilanteita. Korjattavan tiedot tai taidot kyseenalaistetaan, ja virheiden osoittaminen voi olla uhka kasvojen säilyttämiselle (Goffman 1967). Korjaustilanne voi olla ongelmallinen myös korjauksen tekijälle, sillä toisen korjaaminen ei monissa tilanteissa ole sosiaalisesti kovin suotavaa. Poikkeuksena ovat opetustilanteet, joihin korjaaminen kuuluu luonnollisena osana (Macbeth 2004). Sosiaalisen uhan takia korjaustilanteisiin voisi olettaa kuuluvan tunteenilmaisuja. Tämä tutkimus keskittyy kuvaamaan näitä tunteen ilmaisemisen keinoja vuorovaikutuksessa, keskittyen tilanteisiin, joissa toinen tekee korjausaloitteen tai korjauksen.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni keskittyy siihen, miten tunteita tehdään ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa korjaustilanteissa. Aiheen valinta syntyi yleisestä kiinnostuksesta oppimiseen ja tunteisiin. Tutkimukseni lähtökohta on sosiaalinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että korjaustilanteissa tapahtuu usein oppimista (esim. Martin 2004; Martin & Sahlström 2010). Tutkimukseni keskittyy niihin tilanteisiin, kun joku muu kuin ongelmavuoron esittäjä itse tekee korjausaloitteen tai suoran korjauksen. Nämä ovat usein sosiaalisesti uhkaavia tilanteita, joihin oletettavasti liittyy tunteita, minkä takia ne valikoituivat tutkimuksen kohteeksi.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Miten tunteita ilmaistaan korjaustilanteissa?

Miten tunteiden ilmaisut ovat yhteydessä tietämiseen ja ymmärtämiseen korjausjaksossa?

Tutkimukseni perustuu keskustelunanalyttiseen käsitykseen siitä, että tietämistä, ymmärtämistä ja oppimista rakennetaan ja osoitetaan vuorovaikutuksen tasolla. Keskustelunanalyysin näkökulmasta ymmärtäminen on osallistujien yhteinen paikallisesti tuotettu saavutus, jota ilmaistaan ja johon orientoitutaan vuorovaikutuksellisesti toiminnan aikana. Korjaus on keino tuoda esille ongelmat ymmärtämisessä ja ylläpitää yhteistä ymmärrystä. Korjausjakso tuo myös näkyviin erot osallistujien tietämisen tasossa - episteemisen statuksen (Mondada 2013). Korjaussekvensseissä osallistujat usein myös orientoituvat eksplisiittisesti tiedollisen aseman muuttamiseen - opettamiseen ja oppimiseen (Sahlström 2011, 62).

Tietämistä ja ymmärtämistä siis rakennetaan ja ilmaistaan yhdessä vuorovaikutuksessa, ja siten ne ovat myös tutkijan havaittavissa. Myös tunteet ovat sosiaalista toimintaa, joka näkyy vuorovaikutuksen tasolla. Valitsin tutkimusmenetelmäkseni keskustelunanalyysin,

sillä se tarjoaa empiirisen tavan tutkia vuorovaikutustoimintaa. Seuraavaksi esittelen tarkemmin keskustelunanalyysiä tutkimusmenetelmänä.

3.2 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä

Käytän tutkimuksessani empiirisenä tutkimusmenetelmänä keskustelunanalyysiä.

Perinteisesti keskustelunanalyysi on keskittynyt puheen tutkimiseen, mutta yhä enenevässä määrin on alettu ottaa huomioon myös muita vuorovaikutuskeinoja - kehon liikettä ja toimintaa, katseen suuntaamista, ilmeitä ja eleitä (esim. Goodwin 2000; Kääntä 2010; Martin 2004). Tainion (2007, 31) mukaan nykytutkimuksen näkökulmasta keskustelunanalyysi onkin nimityksenä harhaanjohtava, sillä aineiston tulkinnessa puhe on vain osa vuorovaikutustoimintaa. Tutkimuksessani pyrin huomioimaan vuorovaikutuksen multimodaalisuuden, ja tarkastelen sitä dynaamisena ja paikallisena sosiaalisena toimintana, jota osallistujat rakentavat erilaisten semioottisten keinojen avulla (Goodwin 2000; Kääntä 2010; Kääntä & Haddington 2010). Eri keinot ovat relevantteja merkityksen luomiselle vuorovaikutuksen eri vaiheissa. (Kääntä 2010, 90.)

Keskustelunanalyysi on empiirinen tutkimustraditio (Sidnell 2010, 22), joka keskittyy tutkimaan vain niitä asioita, jotka tulevat esille vuorovaikutuksessa. Keskustelunanalyysin tavoite ei ole selvittää piilotettuja merkityksiä vaan sellaisia, jotka todella ovat havaittavissa ja jotka tuotetaan vuorovaikutuksessa. Tarkoitus on tutkia ja kuvata niitä tapoja, joilla näitä merkityksiä tuotetaan, eli sitä, miten osallistujat tuottavat sosiaalista todellisuutta. (ten Have 1999, 55.)

Keskustelunanalyysissä tutkitaan osallistujien yhteisymmärryksen rakentumista vuorovaikutuksessa, jossa seuraava puheenvuoro tai toiminto pohjaa aina edelliseen. Osallistujat siis neuvottelevat ja rakentavat toimintaa yhdessä ja osoittavat omalla toiminnallaan ymmärryksensä siitä, mitä tapahtuu. Tämä antaa myös tutkijalle mahdollisuuden tarkastella sitä, mikä tilanteessa on osallistujille merkityksellistä ja miten he rakentavat intersubjektivisuutta. Keskustelunanalyysi onkin luonteeltaan osallistujalähtöistä (*participant perspective*). Analyysi perustuu aina empiirisestä aineistosta tehtyihin havaintoihin. Se ei siis ole teorialähtöistä, vaan analysoitavat ilmiöt ja niiden määritelmät nousevat aineistosta. (Kääntä ja Haddington 2011, 21.)

Vuorovaikutustilannetta ja sosiaalista toimintaa tutkitaan vuoro vuorolta rakentuvana

yhteistoimintana, intersubjektiivisena ilmiönä, jossa puheenvuorot ja toiminnot rakentuvat erilaisiksi jaksoiksi ja sekvensseiksi. Tutkimuksessa kuvataan vuorovaikutuksen paikallista muodostumista. (Kääntä ja Haddington 2011, 20.)

Puhe on aina yhteydessä siihen kontekstiin, missä se tuotetaan: yksittäistä lausumaa ei voi ymmärtää asiayhteydestä irrotettuna. Ympäristö- tai sosiologiset muuttujat otetaan kuitenkin huomioon analyysissä vain, jos voidaan aineiston perusteella osoittaa, että ne ovat osallistujille itselleen merkityksellisiä kyseisessä vuorovaikutustilanteessa. (Hutchby & Wooffitt 2008, 5-6.) Tutkijan ei siis tarvitse olla täysin "sisällä" tutkittaviensa maailmassa, vaikkakin tietty yhteinen kulttuuripohja auttaa analyysiä. Myös tutkittavan pidempiaikainen seuraaminen auttaa hahmottamaan tämän käyttämiä ilmaisukeinoja paremmin.

Keskustelunanalyysi mahdollistaa vuorovaikutuksen havainnoimisen sellaisena kuin siihen osallistujat sen kokevat ja ymmärtävät (Heritage 1984b; ten Have 1999; Seedhouse 2004). Keskustelunanalyysissä vuorovaikutuksen analyysi pysyy kuvauksen tasolla, eikä osallistujien toiminnasta siten esitetä moraalisia tai normatiivisia arvioita (Tainio 2007, 17; Kääntä 2010, 90). Keskustelunanalyysi onkin näennäisesti "pinnallista"; se tutkii vain sitä, mikä on osallistujien havaittavissa. Tutkija ei siis väitä tietävänsä osallistujia paremmin, mitä he "oikeasti" ajattelevat, tekevät tai tietävät. (Sahlström 2011, 47.) Tässäkin tutkimuksessa tarkoitus on kuvata keinoja, joilla vuorovaikutukseen osallistujat voivat ilmaista ja säädellä tunteita korjaustilanteissa, ei selvittää mitä osallistujat "todella" tuntevat.

3.3 Videoaineisto

Keskustelunanalyysi perustuu kokonaan luonnollisissa olosuhteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen nauhoitukseen tai videointiin, joka litteroidaan tarkasti (Hutchby & Wooffitt 2008, 4-5). Nykyisin keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa käytetään pääasiassa videotallenteita, joista myös oman tutkimuksen aineisto koostuu. Videoaineisto auttaa välttämään tai minimoimaan joitakin muihin aineistonkeruumenetelmiin liittyviä ongelmia, kuten tutkijan ennakkokäsitysten vaikutusta tai valikoivaa muistamista. Videotallenne mahdollistaa tiettyjen vuorovaikutustapahtumien toistuvan ja

yksityiskohtaisen tutkimisen ja lisää näin havaintojen kattavuutta ja tarkkuutta. (ten Have 1999, 52–55.)

Videoimalla voidaan tallentaa suhteellisen luonnollista vuorovaikutusta, ja sen avulla saadaan hyvin realistinen käsitys siitä, mitä resursseja osallistujilla itsellään oli tuottaa ja ymmärtää vuorovaikutusta kyseisessä tilanteessa. (Sidnell 2010, 22–23). Videoaineisto tarjoaa myös paljon tietoa vuorovaikutuksen kontekstista, mikä on hyödyllistä erityisesti monimutkaisissa tilanteissa, joissa on paljon puhujia. Se on erityisen hyödyllinen tilanteissa, joissa fyysinen ympäristö tai esineiden, teknisten laitteiden tai osallistujien kehojen käyttö on olennainen osa vuorovaikutustoimintaa. (ten Have 1999, 52–53.)

Videomateriaalin käyttäminen aineistona antaa mahdollisuuden myös vuorovaikutuksen visuaalisten, ei-kielellisten aspektien, kuten kehon liikkeiden, katseiden, ilmeiden ja eleiden, tutkimiseen. Nämä ei-sanalliset keinot ovat usein tärkeä osa tunteiden ilmaisemista, minkä vuoksi videoaineisto sopii erityisen hyvin tunteiden tutkimiseen.

Tässä tutkimuksessa aineistona ovat videotallenteet lukiolaisten arkisista vuorovaikutustilanteista koulussa ja kotona. Videot on kuvattu yhteensä kahdeksan päivän aikana marras-joulukuun vaihteessa 2011 ja helmikuussa 2013. Aineisto on alun perin kerätty Språkmöten – hankkeessa (2011–2014), jossa on tutkittu eri-ikäisten oppilaiden kielellistä vuorovaikutusta ja suhtautumista toiseen kotimaiseen kieleen rakennuksissa, joissa toimii sekä suomen- että ruotsinkielinen koulu. Hankkeessa oppilaiden arkea on taltioitu videokameroilla koulussa ja vapaa-ajalla, ennen yhteisiin tiloihin muuttoa ja sen jälkeen. Projektissa on videokuvattu yhteensä yli 200 tuntia aineistoa. (Sahlström ym. 2014.) Tässä tutkimuksessa käyttämäni aineisto koostuu noin 32,5 tunnista videomateriaalia.

Käyttämäni aineiston "päähenkilönä" on suomenkielinen lukio-opiskelija, jota jatkossa kutsutaan nimellä Klaara. Videokuvaaja seurasi Klaaraa koulussa, ja hänellä oli mikrofoni kiinnitettynä vaatteisiinsa. Lisäksi Klaara kuvasi itse vapaa-aikaansa valintansa mukaan: aineistoa on muun muassa Klaaran kotoa, kaupungilta, nuorisotalolta ja ystävän luota. Useissa videoissa on mukana myös Klaaran ystäviä ja koulukavereita. Klaaran suostumuksen lisäksi hänen vanhemmiltaan ja luokkakavereiltaan pyydettiin lupa kuvaamiseen. Kaikkien aineistossa esiintyvien henkilöiden nimet ja muut yksityiskohdat, jotka saattaisivat tehdä heidät tunnistettavaksi, on muutettu. Aineisto on säilytetty tietoturvaperiaatteita noudattaen.

3.4 Aineiston litterointi ja analyysi

Tutkimukseni alkoi yleisestä kiinnostuksesta oppimiseen ja tunteisiin vuorovaikutuksessa, ja aloitin katsomalla videoaineistoa tästä näkökulmasta. Päätin rajata tutkimuksen korjaustilanteisiin, sillä niihin liittyy usein sekä oppimista että tunteita. Katsoin aineistoa läpi toistuvasti kirjaten ylös kullakin videolla tapahtuvien korjausten määrän. Rajasin tarkastelun sellaisiin korjauksiin, joissa korjausaloitteen tekijä on joku muu kuin ongelmallisen vuoron tuottaja itse, sillä niiden voidaan olettaa herättävän enemmän tunteita. Tällaisia tilanteita oli sekä oppitunneilla että luokkahuoneen ulkopuolisessa vuorovaikutuksessa. Yhteensä kävin läpi noin 32,5 tuntia aineistoa. Kirjasin erikseen ylös ne korjausaloitteet ja korjaukset, joissa selkeästi ilmaistiin tunteita. Niitä oli usein samassa sekvenssissä useampi. Yhteensä niitä oli aineistossa noin 82, joista tarkempaan analyysiin ja litterointiin valikoitui 34 (Ks. Taulukko 1, s. 51–54).

Valikoin analysoitavat korjaussekvenssit sen perusteella, millaisia tunteita ja miten niissä ilmaistiin. Pyrin siihen, että ne kattaisivat aineistossa esiintyneen vaihtelun. Litteroin valikoidut kohdat ensi kuulemalta karkeasti, ja analyysin edetessä tarkistin ja täsmensin litterointeja useamman kerran. Analyysin kannalta on tärkeää, että tutkija tuntee aineiston tarpeeksi yksityiskohtaisesti, ja alkuperäisen aineiston kuunteleminen ja katseleminen yhä uudestaan kuuluukin keskustelunanalyysin tekemiseen (Hutchby & Wooffitt 2008, 69–72). Toistuva aineiston läpikäyminen opettaa tutkijaa kuulemaan puheen huomaamattomat, mutta tärkeät vivahteet (kuten intonaatio, hengitys ja rytmi), jotka voivat vaikuttaa siihen, miten osallistujat kuulevat puheen ja vastaavat siihen. Tavallisessa keskustelussa kuulemme yleensä tällaiset puheen yksityiskohdat tiedostamatta niitä. Litteroimalla aineistoa tutkija harjoittaa kykyään kuulla ja tunnistaa näitä yksityiskohtia. (Sidnell 2010, 23-24.)

Tallennetun aineiston puhtaaksikirjoittaminen onkin itsessään keskeinen osa analyysiä. Keskustelunanalyysiin kuuluu tietty kirjoittamisen tapa yleisine käytäntöineen ja symboleineen. Litteroinnissa pyritään kuvaamaan tarkasti puheen eri аспектеja, esimerkiksi intonaatiota, taukoja, päällekkäisyyksiä ja epäselviä ääniä, sillä niillä voi olla vuorovaikutuksellista merkitystä. Naurun litterointi on tästä hyvä esimerkki. Jeffersonin (1983,1985) mukaan naurun litteroiminen tarkasti mahdollistaa sen vuorovaikutuksellisten tehtävien ja jäsenytyneisyyden tutkimisen. Sen sijaan, että litteroinnissa kuvattaisiin yleisesti, että osallistujat nauravat tai kuului naurua, tulisi naurupartikkelit litteroida

täsmällisesti. (Jefferson 1985.) Olen pyrkinyt litteroimaan naurun kuulohavainnon mukaisesti jäljitellen naurupartikkeleita (esim. hahahaa, hihhih)., vaikka se on joissain tapauksissa (esim. kun useampi osallistuja nauraa samaan aikaan) ollut haastavaa. Käyttämäni litterointimerkit löytyvät tutkielman lopusta liitteestä 1.

Vaikka vuorovaikutustilanne pyritään kirjaamaan ylös mahdollisimman yksityiskohtaisesti, kaikkia mahdollisia puheen havaittavia piirteitä on mahdotonta kuvata. Aineiston litterointi onkin aina tutkijan teoreettisia päämääriä heijastava valikoiva prosessi, ei objektiivinen kuvaus sosiaalisesta todellisuudesta (Hutchby & Wooffitt 2008, 72.). Tärkeintä on, että litterointi on täsmällistä olennaisilla yksityiskohtien tasolla; tarkoitus on keskittyä niihin vuorovaikutuksen piirteisiin, jotka ovat analyyttisesti merkityksellisiä (Hutchby & Wooffitt 2008, 80).

Keskustelunanalyysin tarkat litterointikäytännöt mahdollistavat vuorovaikutuksen säätelyn tutkimisen syvemmällä tasolla, mutta varsinaiseen analyysin tekemiseen ei keskustelunanalyysisessä tutkimuksessa kuitenkaan ole samanlaisia systemaattisia käytäntöjä kuin litterointiin. (Hutchby & Wooffitt 2008, 88–89.) Vaikka keskustelunanalyysissä litteroinnista pyritään tekemään mahdollisimman tarkka, analyysi ei voi pohjautua pelkästään siihen, vaan sen perusta on alkuperäinen aineisto. Tämän vuoksi palasin analyysiä tehdessäni aina uudestaan katsomaan videoaineistoa.

Analyysissä keskityn kuvaamaan tunteiden ilmaisuja ja niiden yhteyksiä oppimisen, tietämisen ja ymmärtämisen paikkoihin korjaussekvensseissä. Pyrin ottamaan huomioon puheen lisäksi muita keinoja, joita osallistujat käyttivät tunteiden ilmaisemiseen eri tilanteissa, kuten eleitä, ilmeitä ja prosodiaa. Aina esimerkiksi osallistujien ilmeitä tai eleitä ei kuitenkaan voinut videolta nähdä kuvakulmasta tai kuvan epätarkkuudesta johtuen.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Olen käyttänyt tutkimuksessani keskustelunanalyyttistä lähestymistapaa. Jotkin tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät asiat ovat yhteisiä kaikelle laadulliselle tutkimukselle, jotkin liittyvät erityisesti tähän valitsemaani menetelmään.

Keskustelunanalyysin parissa on esitetty, että aineistoa pitäisi lähestyä täysin avoimin mielin ilman etukäteen määriteltyä tutkimusongelmaa (Hutchby & Wooffitt 2008, 89).

Käytännössä tutkijalla on kuitenkin jonkinlainen käsitys tutkimuskohteesta tai ainakin alustava kiinnostuksen kohde. Tässä tutkimuksessa se oli kiinnostus oppimisen ja tunteiden ilmenemiseen vuorovaikutuksessa. Tutkijan ennakko-oletukset vaikuttavat myös analysoitavien aineistopätkien valintaan, ja tutkija lopulta määrittää mikä on huomionarvoista oman tutkimusaiheen kannalta. Tutkimukseni aineisto oli alun perin kerätty toista hanketta varten. Aineiston kuvaaminen itse olisi tutustuttanut minut kuvattaviin ja heidän elämäänsä paremmin, mutta valmis aineisto mahdollisti sen katsomisen ilman ennakkokäsityksiä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus koskee havaintojen tulkintaa: saavatko tutkijan johtopäätökset tukea aineistosta ja ovatko ne ymmärrettäviä suhteessa aikaisempaan tutkimukseen (Peräkylä 2011a). Keskustelunanalyysi on empiirinen menetelmä; tehdyt tulkinnat ja päätelmät perustuvat aina alkuperäiseen aineistoon. Analyysini perusta ovat videotallenteet luonnollisista vuorovaikutustilanteista, ja litteroinnissa pyrin kuvaamaan näitä tilanteita mahdollisimman tarkasti. Koska litteroinnissa ei voida ikinä kuvata kaikkia mahdollisia asioita, keskitytään niihin, joita ovat tietyssä tilanteessa vuorovaikutuksen ja tutkimuksen kohteen kannalta olennaisia ja joihin osallistujat orientoituvat merkityksellisinä. Puheen lisäksi olen litteroinneissa tarpeen mukaan kuvannut myös osallistujien ilmeitä, eleitä ja liikkeitä. Olen pyrkinyt pitäytymään tiukasti empiirisessä analyysissä, ja välttämään omia tulkintojani tapahtumista.

Empiirisyyteen liittyy myös osallistujanäkökulma. Tutkimuksessa ei yritetä päästä yksilön päähän sisään vaan tutkitaan osallistujille, ja siten myös tutkijalle, havaittavissa olevia asioita. Keskustelunanalyysi onkin tutkimusmenetelmänä eeminen. Analyysin perustuminen tallennettuun luonnolliseen vuorovaikutukseen ja sen yksityiskohtaiseen litterointiin tarjoaa tutkijalle keinoja tarkastella osallistujien omaa orientoitumista vuorovaikutuskäytäntöihinsä. Videotallenteiden ansioista tutkija voi paikallistaa vuorovaikutuksen osallistujille merkitykselliset piirteet jälkikäteen, eikä niitä tarvitse havaita keskellä hektistä vuorovaikutustilannetta. (Kääntä 2010, 90-91.)

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tärkeää johtopäätösten validoinnin kannalta on analysoida *seuraavan puhujan tulkintaa edeltävästä vuorosta* (next-turn proof procedure, ks. Hutchby & Wooffit 2008). Tämä empiirinen validoinnin keino on mahdollinen vain vuorovaikutuksen sekventiaalista analyysiä tehtäessä. Tutkija voi perustella tulkintaansa tietyistä toiminta- tai puheenvuorosta sitä seuraavalla vuorolla, jossa näkyy tämän vuoron

esittäjän tulkinta edellisestä vuorosta. (Peräkylä 2011a.) Luotettavuus lisäisi myös, jos videoaineisto olisi avointa muille tutkijoille, jotka voisivat kyseenalaistaa tutkimuksen johtopäätökset. Joitakin aineistonäytteitä onkin analysoitu yhdessä pro gradu –seminaariin osallistuneiden kanssa.

Tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu myös se, että aineistonkeruu ja analyysi on tarkasti dokumentoitu lukijaa varten. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan huolellisesti käyttämäni analyysimenetelmän ja sen teoreettisen perustan sekä analyysin etenemisen. Analyysissä käytettyjen videoiden numerot sekä tarkat kohdat, joissa korjaussekvenssit tapahtuvat, on mainittu. Lisäksi analyysissä on kerrottu lisätietoja litteroiduista tilanteista (esim. missä osallistujat ovat, miten he sijoittuvat tilaan).

Koska analyysi perustuu tallennettuun aineistoon, luotettavuuteen liittyy myös sellaisia teknisiä asioita kuten videoiden kuvan- ja äänenlaatu. Nämä olivat suurimmassa osassa aineistoa hyviä. Aineisto on kuvattu kahdessa osassa, vuosina 2011 ja 2013, ja uusimmissa videoissa kuvanlaatu on hieman parempi. Videoaineiston ongelmana on se, että kaikki tärkeä ei välttämättä näy kuvassa. Esimerkiksi kaikkia vuorovaikutustilanteeseen osallistuvia ei näy kuvassa tai he ovat selin kameraan, jolloin eleitä ja ilmeitä ei voida nähdä. Koska mikrofoni oli kiinnitettynä fokushenkilön vaatteisiin, kauempana olevien osallistujien puheesta oli hetkittäin vaikea saada selvää, erityisesti tilanteissa, joissa oli muuta taustahälyä.

Videoaineistoon liittyy aina kysymys siitä, vaikuttaako kuvaaminen tutkittavien käyttäytymiseen ja miten. Koulussa kuvaaja on seurannut fokushenkilöä, ja vapaa-ajalla hän on itse kuvannut omaa arkeaan. Kamera on saattanut olla esimerkiksi hyllyn päällä tai joku kavereista on kuvannut sillä. Aineistoa katsoessa huomaa, että kuvattavat tottuvat kameraan ja unohtavat sen nopeasti. Välillä kameraan ja kuvaamiseen kuitenkin orientoidutaan, ja nämä tilanteet on havaittavissa aineistossa. Kuvaaminen myös synnytti uusia vuorovaikutustilanteita, esimerkiksi kun joku fokushenkilön ystävä tai koulukaveri näki kameran tai kuuli tutkimuksesta ensimmäistä kertaa. Näissä tilanteissa vuorovaikutus keskittyi hetkeksi kameran ja kuvaamisen ympärille. Voidaan kysyä, ovatko nämä tilanteet "epäluonnollisia". Niitä ei olisi syntynyt ilman tutkimusta, mutta se ei mielestäni tee niistä vähemmän luonnollisia vuorovaikutustilanteita.

Olen käsitellyt aineistossa esille tulleita tietoja luottamuksellisesti. Yksi videoaineistoihin liittyvä eettinen kysymys ovat arkaluontoiset tilanteet. Tutkimusaiheena tunteet voi olla

arkaluontoinen. Kuvattavat ovat kuitenkin olleet tietoisia kamerasta, eikä kuvaaja ole seurannut tutkittavia sellaisiin paikkoihin tai tilanteisiin, jotka loukkaisivat yksityisyyttä. Kuvaaja on myös ohjannut kameraa niin, että käytävillä ja ruokalassa kuvassa näkyy lattia, ei ihmisiä. Lisäksi Klaara on itse päättänyt, mitä kuvaa vapaa-ajallaan. Videoilla näkyykin jokapäiväiseen elämään kuuluvia "arkisia" tunteita. Keskustelunalyysissä osallistujien toiminnasta ei myöskään esitetä moraalisia tai normatiivisia arvioita, vaan vuorovaikutuksen analyysi pysyy kuvauksen tasolla (Tainio 2007, 17; Kääntä 2010, 90).

Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin suojaamiseksi kaikkien aineistossa esiintyvien henkilöiden nimet on muutettu, myös ne nimet, jotka mainitaan, mutta henkilö ei näy aineistossa. Myös muut yksityiskohdat, jotka saattaisivat jollain tavalla tehdä henkilön tunnistettavaksi, on tarvittaessa muutettu. Kuvat olisivat havainnollistaneet tunteiden ilmaisuun käytettyjä ei-kielellisiä keinoja, erityisesti ilmeitä, paremmin kuin pelkkä litterointi. Päätin kuitenkin tutkittavien anonymiteetin takia jättää ne pois.

Tutkimukseni keskittyy mikrotason ilmiöihin ja se on luonteeltaan laadullinen ja kuvaileva. Tutkimuksen tarkoitus ei ole esittää väitteitä korjaustilanteissa tunteiden ilmaisuun käytettyjen vuorovaikutuksellisten keinojen universaaliudesta, eivätkä sen tulokset ole suoraan yleistettävissä. Sen sijaan tutkimus antaa tietoa siitä, millaisia eri tunteita korjaustilanteissa voidaan ilmaista, millaisin eri keinoin niitä voidaan ilmaista sekä miten nämä ilmaisut liittyvät tietämiseen ja oppimiseen korjausjaksoissa.

4 TUNTEIDEN ILMAISUT KORJAUSTILANTEISSA

Seuraavaksi esitän taulukon, jossa näkyy tutkimani videot ja se, kuinka paljon niissä suunnilleen esiintyi toisen tekemiä korjausaloitteita ja korjauksia. Ne videot, joissa ei ollut yhtään korjausaloitteita eikä korjauksia, on poistettu taulukosta. Ensimmäisessä sarakkeessa näkyvät videot, toisessa niiden kestot. Kolmannessa sarakkeessa on videossa esiintyvien toisen tekemien korjausaloitteiden määrä ja neljännessä toisen tekemien korjausten määrä. Viidenteen sarakkeeseen on merkitty niiden korjausaloitteiden tai korjausten määrä, joihin liittyi selkeästi havaittavia tunneilmaisuja. Seuraavassa sarakkeessa näkyy litteroitujen ja analyysissä käytettävien korjausaloitteiden/korjausten määrä. Lisäksi taulukosta voi nähdä, missä videot on kuvattu.

Taulukko 1. Korjausaloitteet ja korjaukset aineistossa

videon numero	kesto	toisen tekemä korjausaloite	toisen tekemä korjaus	Selkeät tunteet	litteroitu	Paikka ym. huomioitavaa
301111-1	30:20	7	6	-	-	koulun käytävillä
301111-2	29:41	5	-	-	-	psykologian tunnilla
301111-3	29:44	9	8	2	-	psykologian tunnilla ja käytävällä
301111-4	06: 41	3	-	-	-	koulun käytävällä
301111-5	29:49	3	-	-	-	matematiikan tunnilla
301111-6	29:52	6	4	-	-	matematiikan tunnilla
301111-7	30:06	23	1	4	-	matematiikan tunti, ruokalassa, ulkona
301111-8	13:37	4	-	-	-	ulkona, koulun käytävillä
301111-9	29:52	3	1	1	1	ruotsin tunti, kuuntelu
301111-10	30:15	1	-	-	-	ruotsin tunti, kuuntelu
301111-11	22:30	13	5	1	-	ruotsin tunti, ulkona
011211-1	29:44	6	2	-	-	ennen tunnin alkua, ruotsin tunti
011211-2	29:31	13	6	3	3	ruotsin tunti

011211-3	15:18	6	-	-	-	ruotsin tunti
011211-4	30:10	28	6	-	-	ruokalassa, ulkona, käytävällä
011211-5	06:59	8	3	3	2	koulun käytävällä pöydän ääressä
011211-6	29:44	26	5	1	-	käytävällä, luokassa ennen tunnin alkua
011211-7	29:38	9	-	-	-	psykologian tunti
011211-8	29:39	22	1	4	-	psykologian tunti, ulkona, käytävällä
011211-9	10:20	8	-	-	-	käytävällä, äidinkielen tunti
011211-10	29:34	31	2	3	1	äidinkielen tunti, esitelmää
011211-11	13:16	9	3	1	1	äidinkielen tunti, esitelmät
021211-1	29:37	17	3	3	2	äidinkielen tunti, esitelmä
021211-2	29:32	17	10	6	1	äidinkielen tunti, palaute esitelmästä
021211-3	27:56	25	2	3	2	koulun pihalla, käytävällä
021211-4	29:54	18	4	4	-	psykologian tunti
021211-5	29:42	7	-	-	-	psykologian tunti
021211-6	30:31	25	9	-	-	psykologian tunti, ruokalassa, käytävällä
021211-7	22:17	15	5	2	2	käytävällä
021211-8	01:10	2	-	-	-	matematiikan tunti
021211-9	29:39	28	7	4	1	matematiikan tunti
021211-10	16:58	17	13	6	3	ulkona, koulun käytävällä
021211-11	29:40	14	2	-	-	ruotsin tunti, sanakoe
021211-13	08:19	3	2	-	-	ruotsin tunti
180213-1	1:06:47	12	2	-	-	filosofian tunti
180213-2	21:47	6	1	2	-	filosofian tunti, käytävällä, ulkona, opon tunti
180213-3	50:33	4	8	4	-	opon tunti
180213-4	34:56	6	1	-	-	äidinkielen tunti, käytävällä

180213-5	1:06:43	47	12	7	3	ruokalassa, ulkona, käytävillä, englannin tunti
180213-6	17:32	9	11	6	-	englannin tunti
190213-2	18:54	5	-	-	-	äidinkielen tunti, käytävällä, ulkona
190213-3	1:06:03	27	10	6	6	ulkona, terveystiedon luokassa
190213-4	37:22	22	7	-	-	tyhjässä luokassa kaverin kanssa, käytävillä, ulkona
190213-5	30:19	3	-	-	-	psykologian tunti
190213-7	10:24	1	-	-	-	psykologian tunti
200213-3	19:27	8	2	-	-	käytävällä, tunnin alku
210213-2	23:31	4	2	-	-	psykologian tunti, ruokajonossa
210213-6	06:35	-	1	-	-	äidinkielen tunti
220213-1	1:06:46	12	3	1	1	käytävällä, filosofian tunti
220213-2	16:44	11	2	-	-	käytävällä, ulkona
220213-3	03:02	-	-	-	-	terveystiedon tunti
220213-4	1:02:48	8	-	-	-	terveystiedon tunti
220213-5	21:40	8	3	-	-	terveystiedon tunti, käytävällä, ulkona, ruokalassa
00536	01:13	3	-	-	-	nuorisotalossa
00543	02:21	2	-	-	-	oma huone, tietokoneella kaverin kanssa
00544	29:23	1	-	-	-	kotona pelaamassa
00547	01:29	2	-	-	-	nuorisotalo
00548	05:38	4	-	-	-	nuorisotalo
00549	15:51	7	-	1	1	kauppakeskuksen käytävillä, ulkona
00550	04:48	2	8	4	4	kaverin luona terassilla
00551	29:31	14	4	-	-	kaverin luona
00552	22:55	11	1	-	-	kaverin luona
00553	23:56	9	1	-	-	kaverin luona
00554	07:35	3	-	-	-	kaverin luona
00555	29:31	12	7	-	-	kaverin luona

00565	29:23	1	-	-	-	oma huone, tietokoneella
00567	29:23	2	2	-	-	oma huone, tietokoneella
00568	13:20	1	-	-	-	oma huone, tietokoneella
Yhteensä	28:29:45	698	198	80	34	

Taulukkoon merkittyä aineistoa on yhteensä noin 28,5 tuntia. Taulukosta on jätetty pois kaikki videot, joissa ei esiintynyt ollenkaan korjausaloitteita tai korjauksia. Näistä videoista neljä oli kuvattu koulussa (yhteensä noin 44 minuuttia) ja 20 vapaa-ajalla (yhteensä noin 3 tuntia 18 minuuttia).

Toisen tekemiä korjausaloitteita oli aineistossa yhteensä lähes 700 ja korjauksia lähes 200. Näistä sellaisia, joihin liittyi selkeästi havaittavia tunteen ilmaisuja, oli noin 80. Taulukon tarkoitus ei ole esittää korjausten tarkkaa määrää, vaan lukumäärät ovat suuntaa-antavia. Korjaustilanteita voi olla aineistossa enemmänkin.

Taulukko osoittaa, että korjaus on yleinen ilmiö. Varsinkin toisen tekemiä korjausaloitteita esiintyi aineistossa paljon. Tämä sopii yhteen Schegloffin ym. (1977) esittämän preferenssijäsennyksen kanssa, jonka mukaan itsekorjausta suositetaan suhteessa toisen tekemään korjaukseen. Toisen tekemät korjausaloitteet olivat usein avoimia korjausaloitteita (esim. *häh*), jotka ilmaisivat kuulemisen ongelmaa. Yleisesti ottaen koulussa kuvatuissa videoissa esiintyi enemmän korjauksia kuin vapaa-ajalla kuvatuissa. Variaatiota oli kuitenkin paljon esimerkiksi eri oppituntien välillä - joillakin tunneilla esiintyi paljon korjauksia, joillakin ei yhtään.

Korjausaloitteista ja korjauksista, joihin liittyi selkeästi havaittavia tunteen ilmaisuja, valitsin tarkemmin litteroitavaksi ja analysoitavaksi 34. Usein samaan tunteiden ilmaisuja sisältävään tilanteeseen liittyi useampia korjausaloitteita tai korjauksia, minkä vuoksi litteroitujen sekvenssien määrä on tätä pienempi. Valikoin analysoitavat korjaussekvenssit sen perusteella, millaisia tunteita ja miten niissä ilmaistiin. Pyrin siihen, että analyysi kuvaaisi kattavasti aineistossa esiintyneitä tunteiden ilmaisun tapoja ja paikkoja korjausjaksoissa. Analyysi koostuu kolmesta osasta, jotka käsittelevät naurua, yllätyksen ilmaisua ja turhautumisen ilmaisemista korjaustilanteissa. Analyysiluku etenee siis myönteisten tunteiden ilmaisusta kielteisten ilmaisuun. Lisäksi kussakin luvussa analyysit

on jäsennetty sen mukaan, missä kohdassa korjausjaksoa tunteita ilmaistaan ja kuka niitä ilmaisee.

4.1 Nauru korjaustilanteissa

Aineistossa yleisimmin käytettyjä tunteiden ilmaisun keinoja korjaustilanteissa olivat hymy ja nauru. Naurua esiintyi kaikissa korjausjakson osissa: korjausaloitteessa ja sen jälkeisessä vuorossa sekä korjauksen aikana ja jälkeen. Sillä oli monia eri tehtäviä korjaustilanteessa.

4.1.1 Nauru osana korjausaloitetta

Korjausaloitteen tekijä nauraa - kasvojen suojeleminen tietämättömyyttä ilmaistessa

Ote 1. Ai mikä Cinna on? (021211-7, 08:48–08:57)

Klaara, Sanna ja Henna kulkevat koulun käytäviä ja portaita kohti seuraavan tunnin luokkaa. Klaara aloittaa keskustelun Sannan nimestä, josta hänelle tulee mieleen suosikkikirjansa henkilö, Cinna. Henna ja Sanna eivät tunnista nimeä, ja seuraa korjausjakso.

- | | | |
|-----|---------|---|
| 1 | Klaara: | Sanna arvaa mikä mulle tulee aina sun nimestä mieleen |
| 2 | Sanna: | no |
| 3 | Klaara: | Cinna |
| → 4 | Henna: | phh eh .hh £ai mi- mikä Cinna on?£ hh hh |
| 5 | Sanna: | nii |
| 6 | Klaara: | Nälkäpelistä |

Sekvenssi alkaa, kun Klaara kehottaa Sannaa arvaamaan, mitä tämän nimestä tulee hänelle mieleen. Sanna esittää odotetun standardivastauksen (*standard response*) "no", jolloin Klaara kertoo vastauksen kysymykseensä: "Cinna". Koska vastauksena on vain pelkkä nimi eikä mitään muita määreitä, Klaara ehkä olettaa muiden tietävän, mistä on kyse. Seuraavassa vuorossa (rivi 4) Henna kuitenkin osoittaa tietämättömyytensä kysymällä, mikä Cinna on. Sanna ilmaisee olevansa samassa tilanteessa myötäilemällä Hennan

→ 5 Klaara: ° hehe °

6 Henna: aa

Nellin toteamus "koko meidän luok- luokka tietää pian" ensimmäisellä rivillä on korjausjakson ongelmalähde. Henna ei ole kuullut aikaisempaa keskustelua tai ei tiedä mistä on kyse, joten hän tekee korjausaloitteen "mistä". *Mistä* on deiktinen ilmaisu ja se paikantaa ongelman lähteen tarkemmin kuin avoimet korjausaloitteet (Sorjonen 1998). Tässä tapauksessa *mistä* osoittaa, että ongelmallinen kohta edellisessä vuorossa on se, mistä asiasta koko luokka tietää.

Korjausaloitetta seuraavassa vuorossa Klaara nauraa Hennan tietämättömyydelle: "heheh Henna ei näköjään(h) häh". Vuoro vihjaa, että Henna on kysynyt jotain, mistä hänen pitäisi tietää, ja hänen tietämättömyytensä on huvittavaa. Klaara katsoo kiusoittelevuoronsa aikana Miraan, ja sen loputtua Hennaan, odottaen vastausta. Tätä vuoroa seuraa Hennan toinen korjausaloite, tällä kertaa avoin "häh". Klaara nauraa hänelle taas, hieman hiljaisemmalla äänellä (rivi 5). Seuraavassa vuorossaan Henna osoittaa tajunneensa asian, käyttäen partikkelia *aa*.

Tässä sekvenssissä naurua käytetään lievästi pilkkaamaan korjausaloitteen ilmaisemaa tietämättömyyttä. Vuorossaan "heheh Henna ei näköjään(h) häh" Klaara tuo eksplisiittisesti esille Hennan episteemisen statuksen ei-tietävänä, ja suhtautuu siihen huvittuneesti. Hennaa kiusoitellaan siitä, ettei tämä tiedä jotain kaveripiirissä tunnettua asiaa, josta hänen pitäisi tietää. Vaikka Mira ei missään vaiheessa ole sanonut suoraan, *mistä* koko luokka pian tietää, Hennan oletetaan arvaavan sen. Kukaan ei vastaa Hennan kysymyksiin, eli varsinaista korjausta ei tule, vaan molempiin korjausaloitteisiin vastataan naurulla ja ensimmäiseen myös kiusoittelevalla vuorolla (rivi 3). Klaaran kiusoitteleva vuoro ei ole osoitettu suoraan pilkan kohteelle, vaan Miralle, ja näin se rakentaa myös yhteenkuuluvuutta kahden "tietävän" osapuolen välille. Yhteinen, jaettu tieto on yksi läheisyyden ja ryhmään kuulumisen merkki.

Korjauskontekstissa *aa* yleensä osoittaa, että korjaus auttoi puhujaa ymmärtämään tai tunnistamaan jotain, joka oli (hetkellisesti) puhujan tavoittamattomissa. Se ilmaisee viivästynyttä tai muuttunutta ymmärrystä puheena olevasta asiasta. (Koivisto 2015.) Vaikka ei saa toisenkaan korjausaloitteen jälkeen vastausta, Henna ilmaisee tajunneensa mistä on kyse. Hän ei kuitenkaan suoraan osoita sitä. *Aa* ilmaisee vain, että jotain on

tajuttu, mutta ei kerro, mitä. Sekvenssi kertoo siitä, miten korjausaloitteessa ilmenevä tietämättömyys voi saattaa sen tekijän naurunalaiseksi. Tällöin ymmärryksen ilmaiseminen voi olla myös keino suojautua pilkalta.

Ote 3. Pii (021211-9, 20:58–21:23)

Seuraava katkelmassa on myös kyseessä tilanne, jossa ongelmavuoron tuottaja nauraa korjausaloitteen jälkeen. Tilanne on matematiikan tunnilta. Opettaja on käskenyt oppilaiden laskea kirjassa olevia tehtäviä. Klaara lukee tehtävää kirjasta, ja kysyy neuvoa edessään istuvalta Miralta.

- 1 Klaara: laske oisten kappaleiden tilavuus
(lukee kirjasta)
- 2 Klaara: Mira kuinka mä tää tehään tää tehtävä
- 3 Mira: (kääntyy katsomaan Klaaran vihkoa)
- 4 Mira: eeh * (.) kerrot vaan **piillä
*Klaaran katse Miraan
**Miran katse Klaaraan
- 5 Klaara: millä ytun pii- aa:
(katsovat toisiaan)
- 6 Mira: *ihhihih
*kääntyy pois päin Klarasta
- 7 Klaara: (heiluttelee kynää, hymyilee)
- 8 Klaara: piipipiipiipipipii

Tilanteen alussa Klaara lukee kirjasta tehtävää ääneen. Ääneen lukeminen rakentaa tilannetta jo siihen suuntaan, että Klaara pyytää apua kaveriltaan; hän olisi voinut lukea tehtävän myös hiljaa itsekseen. Hän ei osaa tehdä tehtävää, joten pyytää apua kuiskaamalla edessä istuvalle kaverilleen ”Mira kuinka mä tää tehdään tää tehtävä”. Mira kääntyy katsomaan Klaaran pulpetilla olevaa vihkoa, huokaa ja vastaa: ”kerrot vaan piillä”. Vuoron lopussa hän katsoo Klaaraan nähdäkseen, onko tämä ymmärtänyt. Klaaran esittämä avunpyyntö asettaa Miran tietävämmän osapuolen asemaan, jota hänen vastauksensa vahvistaa.

Rivillä viisi Klaara osoittaa, ettei ymmärrä mihin *piillä* viitataan; hän tekee korjausaloitteen ”millä vitun pii-”. Samassa vuorossa, heti korjausaloitteen perään hän kuitenkin ilmaisee tajunneensa, mitä pii tarkoittaa. Venytetty *aa* kertoo Klaaran oivaltaneen asian. Koiviston (2014) mukaan äännähdys *aa* ilmaisee, että puhuja ymmärtää nyt ja tässä jotain relevanttia, joka on ristiriidassa hänen aikaisempien olettamuksiensa kanssa tai oli muuten epäselvää. Tämä ymmärtämisen osoittaminen on tarpeellista tilanteissa, joissa puhujan aikaisempaa väärinymmärrystä korjataan tai kun puhuja ei aluksi ymmärrä jotain ja ilmaisee sen tekemällä korjausaloitteen. Tässä tilanteessa on kyse jälkimmäisestä: Klaara tekee ensin korjausaloitteen, mutta ilmaisee heti perään oivaltaneensa kysymänsä asian. Tämä tekee Ellin selittävän korjausvuoron tarpeettomaksi, ja hän vain nauraa ja kääntyy pois. Klaara vahvistaa tilanteen humoristista sävyä lauleskelemalla ”piipipiipipiipipii”.

Naurulla Mira ilmaisee huvittuneisuutta Klaaran äkillisestä oivalluksesta. Äkillinen episteemisen position vaihdos on huvittava; Klaara vaihtaa saman vuoron aikana nopeasti melko voimakkaasta epätietoisuudesta ymmärryksen ilmaisemiseen. Nauru myös toimii tarpeettoman korjauksen paikalla sekvenssin lopettajana. Haakanan (2001, 142) mukaan nauru liittyykin joissain tilanteissa jakson tai puheenaiheen lopettamiseen. Merkilläpantavaa on, että tässä sekvenssissä vain Mira nauraa. Klaara ei yhdy nauruun, vaan Miran kääntynyt hymyilee hieman itsekseen. Tämä antaa vaikutelman, että Mira tietävämpänä nauraa Klaaran episteemiselle epävarmuudelle: ”miksi kysyt, jos kerran tiesit”.

4.1.3 Nauru korjausvuorossa

Korjauksen tekijä nauraa - huvittuneisuuden ja episteemisen position osoittaminen

Ote 4. Se on hai (190213-3, 59:20–59:39)

Terveystiedon tunti on peruttu, ja Klaara ja Mira istuvat vierekkäin puolityhjässä luokassa. Klaara katselee jotakin kännykästään ja naureskelee. Hän näyttää kuvaa Miralle, joka luulee sen esittävän aasia. Klaara korjaa kyseessä olevan hai.

- 1 Klaara: *(näyttää kännykkäänsä Miralle, hymyilee)*
- 2 Mira: *(katsoo Klaaran kännykän näyttöä)*

- 3 Klaara: hh hh [hh hh]
- 4 Mira: [↓oo se] on ↑aasi
- 5 Klaara: * AASI (.) £EI OO ** se on(h) hai£ hh
**kääntää kännykän itseensä päin **kääntää näytön Miraan päin*
- 6 Mira: toi on aasi
(osoittaa näyttöä)
- 7 Klaara: *£EI oo se on hai£ **.hh hh
**kääntää kännykän itseensä päin **kääntää näytön Miraan päin*
- 8 Mira: ↑hei niin onki

Klaara näyttää kännykästään kuvaa Miralle ja nauraa. Mira katsoo näyttöä ja huudahtaa "oo se on aasi". Tämä saa Klaaran esittämään huvittuneen korjauksen, että kyseessä on hai. Korjausta tehdessään hän vilkaisee kännykän näyttöä ja kääntää sen sitten taas takaisin Miraan päin. Mira ei ole vakuuttunut, vaan osoittaa näyttöä ja sanoo "toi on aasi". Klaara tekee hymyillen toisen korjauksen vilkaisten taas kännykkää ja nauraa (rivi 7). Tämän jälkeen Mira huomaa erehdyksensä ja myöntää "hei niin onki".

Klaara tekee ensimmäisen korjauksensa rivillä viisi hymyillen. Hän aloittaa toistamalla ongelmalähteen kovalla äänellä (AASI!). Toisto on yksi tapa tehdä korjausaloite, ja vuoron alku voidaankin nähdä sellaisena. Myös kieltävä "ei oo" sanotaan kovalla äänellä, mikä korostaa Klaaran eroavaa kantaa. Oikaisu "se on hai" sanotaan nauraen. Toinen korjaus rivillä 7 sanotaan myös hymyillen, ja sen lopussa on naurua. Nauru pehmentää Klaaran muuten jyrkkiä korjauksia. Toisaalta nauru yhdistettynä nousevaan intonaatioon ja äänenvoimakkuuteen ilmaisee, että Miran tulkinta oli Klaarasta yllättävä ja huvittava.

Sekvenssissä on nähtävissä neuvottelua episteemisestä statuksesta. Voimakkaasti ilmaistuilla korjauksillaan Klaara asemoi itsensä tilanteen tietävämmäksi osapuoleksi, episteemiseksi auktoriteetiksi. Nauru korjausvuorossa korostaa tätä. Miran vastaväite (ja korjaus) "toi on aasi" rivillä 4 haastaa Klaaran aseman. Klaara kuitenkin voittaa neuvottelun kuvan oikeasta tulkinnasta, sillä hänen toisen korjauksensa jälkeen Mira ei enää väitä vastaan, vaan ilmaisee myöntymistä Klaaran kantaan. Huudahdus "hei niin onki" ilmaisee sekä asian tajuamista että Klaaran oikeassa olemisen tunnustamista.

Mielenkiintoista on, miten Klaara hakee tukea omalle tulkinnalleen ja tekemälleen korjaukselle kännykästä. Kummassakin korjausvuorossa hän kääntää ensin kännykän

itseensä päin ja sitten takaisin Miraan päin. Tämä antaa vaikutelman, että hänen pitää varmistaa oman tulkintansa kuvasta olevan oikea, minkä jälkeen hän kääntää näytön niin, että Mirakin voi nähdä sen. Toisen korjauksen jälkeen Mira huomaakin kuvassa jotain uutta tai katsoo sitä eri tavalla, ja hyväksyy Klaaran korjauksen. Hänen ymmärryksensä kuvasta muuttui sekvenssin aikana. Kännykän kääntäminen niin, että kuva oli Miran nähtävillä, mahdollisti tämän muutoksen. Materiaalinen ympäristö ja osallistujien asemoituminen ja huomion kohdentaminen siihen ovatkin tärkeitä korjaustilannetta rakentavia tekijöitä (Kääntä 2010; Pehkonen 2008; Goodwin & Goodwin 2000).

4.1.4 Nauru korjauksen jälkeen

Ongelmavuoron tuottaja nauraa - omalle virheelle nauraminen

Ote 5. Ei kuulu vielä mitään (301111-9, 06:45–06:54)

Klaara on ruotsintunnilla, jossa harjoitellaan ylioppilaskokeen kuuntelukoetta. Hänellä on kuulokkeet päässä. Oppilaiden paikat on eristetty välisermeillä, ja Marina istuu Klaaran viereisellä paikalla. Kuuntelu on juuri alkamassa. Klaara kumartuu eteenpäin ja näyttää keskittyneeltä. Hän luulee, että kuuntelutehtävä on jo alkanut, ja ilmoittaa opettajalle, ettei kuule mitään. Opettaja korjaa väärinymmärryksen kertomalla, että vielä ei pitäisikään kuulua mitään.

- 1 Klaara: *(kumartuu eteenpäin pulpetilla)*
- 2 Klaara: mä en kuule
- 3 opettaja: ei kuulu vielä mitään
- 4 Klaara: £aa£ [tsih hh]
- 5 Marina: [ehhe]heh
- 6 opettaja: laittakaa kaikki kuulokkeet päähän Jari myös

Sekvenssi alkaa kun Klaara kumartuu eteenpäin kuulostellen ja sanoo opettajalle, ettei kuule. Opettaja vastaa "ei kuulu vielä mitään", oikaisten Klaaran väärinkäsityksen, että kuulokkeista pitäisi kuulua jotain. Klaaran toteamus ensimmäisellä rivillä on siis sekvenssin ongelmanlähde, ja opettajan vastaus toisella rivillä on korjaus. Korjauksen jälkeisessä vuorossaan Klaara osoittaa ymmärtäneensä korjauksen (rivi 4). *Aa*-partikkelia

Tässä sekvenssissä ongelmavuoron esittäjä, Klaara, nauraa itse omalle virheelleen. Nauru liittyy sekvenssin kolmanteen, korjauksen jälkeiseen vuoroon, jossa Klaara ilmaisee tajuavansa asian. Naurulla Klaara osoittaa, että pitää erehdystään huvittavana eikä ota sitä liian vakavasti. Korjauksen tekijä, opettaja, ei naura tai ilmaise muuten huvittuneisuutta tilanteesta. Sen sijaan Klaaran vieressä istuva ystävä Marina naurahtaa Klaaran erehdykselle. Nauramalla Klaaran kanssa yhtä aikaa hän osoittaa näkevänsä tilanteen samalla tavalla huvittavana. Nauru ei niinkään ole pilkkaava, vaan rakentaa yhteistä ymmärrystä tilanteesta ei-vakavana ja siten ei-uhkaavana.

Seuraava korjaustilanne saa alkunsa, kun Klaara kavereineen odottaa tunnille pääsyä istuen käytävän lattialla seinän vieressä. Klaara istuu kahden kaverinsa välissä, oikealla puolellaan Henna. Hän näkee vastakkaisella seinällä oven yläpuolella tekstin *upptaget* ja opettaa Hennalle, että se tarkoittaa varattua. Tästä lähtee liikkeelle ruotsinkielinen keskustelu. Henna kysyy Klaaralta, onko hänkin pian varattu, mutta sanoo sanan *pian* suomeksi, mitä seuraa korjaus.

- Rivillä 1 Henna kysyy Klaaralta "så är du pian", kääntyen katsomaan tätä. Sana *pian* on korjaussekvenssin ongelmälähde, jonka Klaara oikaisee seuraavassa vuorossaan: "snart". Henna tekee lähes samanaikaisesti itsekorjauksen ja nauraa (rivi 3). Korjauksen aikana kummatkin katsovat toisiinsa, mutta sen jälkeen he kääntävät katseensa eteenpäin. Klaara ei naura, ainoastaan hymyilee hieman ja aloittaa vastausvuoronsa.

Henna muistaa *snart*-sanin juuri, kun Klaara aloittaa korjauksensa, ja siten itsekorjaus tapahtuu lähes samaan aikaan Klaaran korjauksen kanssa. Nauru vuoron lopussa voi ilmaista huvittuneisuutta tästä samanaikaisuudesta. Klaara ei vastaa Hennan nauruun, joten hän ei ole tulkinut tilannetta huvittavaksi. Hennan nauru voikin olla myös keino lieventää korjauksen tarpeen aiheuttamaa noloa.

Korjausaloitteen tekijä nauraa - oivaltamisen ilo

Ote 7 (1). Ai mikä Cinna on? (021211-7, 08:48–09:03)

Matkalla seuraavalle tunnille Klaara tuo esille sen, että Sannan nimi muistuttaa erään kirjan henkilön nimeä. Koska Sanna ja Henna eivät tiedä, mikä Cinna on, joutuu Klaara selittämään tarkemmin.

- | | | |
|-----|---------|---|
| 1 | Klaara: | Sanna arvaa mikä mulle tulee aina sun nimestä mieleen |
| 2 | Sanna: | no |
| 3 | Klaara: | Cinna |
| 4 | Henna: | phh eh .hh £ai mi- mikä Cinna on?£ hh hh |
| 5 | Sanna: | °nii° |
| 6 | Klaara: | Nälkäpelistä |
| → 7 | Sanna: | [aa:hh hh]
(katsoo Hennaa) |
| → | Henna: | [aa:h hah] huhuh
(katsoo Sannaa) |
| 8 | Klaara: | se on <u>stailaaja</u> |
| 9 | Sanna: | [aa] |
| 10 | Henna: | [aa] |

Sekvenssi alkaa, kun Klaara kehottaa Sannaa arvaamaan, mitä tämän nimestä tulee hänelle mieleen. Sanna vastaa "no", ja Klaara kertoo vastauksen kysymykseensä: "Cinna". lyhyt vastaus antaa olettaa, että Klaara ehkä luulee muiden tietävän, mitä Cinna tarkoittaa. Seuraavassa vuorossa (rivi 4) Henna tekee kuitenkin korjausaloitteen kysymällä, mikä Cinna on. Sanna myötäilee.

- 7 Klaara: ʔeiʔ (.) ʔse on unicornʔ .hh hh
- 8 Venla: voi hh
- 9 Klaara: ka- kato *menee tämmönen [pieni sar]vi tos he[hehh]
*näyttää.....
- 10 Venla: [ehhe hh] [eh] .hee (.) ʔkivaʔ
- 11 Klaara: ʔjooʔ
- 12 Venla: sä oot kyllä opiskellu nää

Jakson alussa hän kysyy Venlalta, tietääkö hän tietynlaisesta nenälävistyksestä, osoittaen lävistyksen paikkaa nenästään. Venlan ”joo” ilmaisee, että hän ymmärtää, mistä on kyse, jolloin Klaara kertoo lävistyksen nimen: ”se on bridge”. Hän jatkaa pyytämällä Venlaa arvaamaan toisin päin menevän lävistyksen nimen. Venla esittää arvauksen ”brooke”. Tämä on korjausjakson ongelmalähde. Seuraavassa vuorossa (rivi 7) Klaara määrittelee vastauksen vääräksi ja tekee korjauksen: ”ei. se on unicorn”. Hän esittää korjauksen hymyillen ja naurahtaa sen perään. Venla reagoi korjaukseen ”voih”, ja Klaara jatkaa selittämistä näyttäen sormellaan: ”kato menee tämmönen pieni sarvi tos”.

Klaara ottaa keskustelussa roolin lävistykseen liittyvien asioiden ”asiantuntijana”. Episteeminen auktoriteetti näkyy siinä, miten hän osoittaa tietämystään kertomalla lävistyksien nimet ja selvittää Venlan tietämisen tasoa (*tieks ku on niinku tää*). Odotettava standardivastaus kysymykseen ”arvaa mikä se on” olisi ”no” tai ”no mikä”, mutta sen sijaan Venla vastaa humoristisesti ”brooke”. Haakanan (1996, 154–155) mukaan vuoron semanttinen sisältö voi olla humoristinen, kun vakavan puheen odotuksia rikotaan monimerkityksellisellä, odottamattomalla tai muuhun keskusteluun sopimattomalla vuorolla. Venlan vuoro tekee juuri näin. Vastauksen humoristisuus ja keskustelun kaavan rikkominen voivat olla keinoja rikkoa keskustelussa syntyvää opettaja-oppilas -asetelmaa.

Seuraavissa vuoroissaan Klaara ottaa taas episteemisen auktoriteetin aseman arvioimalla vastauksen vääräksi, tekemällä korjauksen ja jatkamalla selitystä siitä, mistä lävistyksen nimi tulee (rivi 9). Korjaus esitetään hymyillen ja naurahtaen ja myös sitä seuraavan selityksen lopussa on naurua. Venla vastaa tähän nauruun (rivi 10) ja esittää myönteisen arvioin ”kiva”. Vastaamalla Klaaran nauruun Venla myötäilee tätä, ja rivillä 12 hän tunnustaa Klaaran aseman tietävämpänä: ”sä oot kyllä opiskellu nää”. Tämä tekee eksplisiittiseksi tilanteen episteemisen hierarkian.

Tilanne antaa Klaaralle mahdollisuuden sekä osoittaa omaa tietämystään että luoda yhteistä huvittuneisuuden tunnetta. Klaara on jo sekvenssin alusta lähtien rakentanut "se on unicorn"-vastauksen on huvittavuutta. Kysymys "arvaa mikä se on" vihjaa, että vastaus on jollain tapaa yllättävä tai hauska. Korjauksessaan Klaara ei niinkään naura sille, että Venla arvasi väärin, sillä se oli odotettavissa. Nauru ei myöskään ole reaktio Venlan vitsille "brooke", sillä se tulee vasta vuoron lopuksi, oikean vastauksen (*unicorn*) paljastamisen jälkeen. Näin Klaara tavallaan ohittaa Venlan kommentin ja korostaa itse esittämänsä tiedon huvittavuutta. Hymyillen tehty korjaus ja nauru sen lopussa kutsuvat Venlaa liittymään nauruun. Venla vastauksessa "voi(h)" kuuluukin nauru. Venla nauraa myös kesken Klaaran selityksen (rivi 10) ja vuoron lopussa yhdessä Klaaran kanssa. Hän myös kommentoi Klaaran selitystä hymyillen "kiva". Vastaamalla Klaaran nauruun Venla on mukana luomassa yhteistä huvittuneisuuden tunnetta.

Ote 9. Strageninen (180213-5, 40:07–40:40; 40:54–41:14)

Klaara ja Venla juttelevat koulun käytävällä, ja Venla kertoo harrastuksestaan larppauksesta. Keskustelu kääntyy sanaan *strageninen* Klaaran käyttäessä siitä muotoa *stragedoin* ja *stragedisen*.

- 1 Klaara: vedät semmosen aina koko viikonlopun kestävän
- 2 [niinku] semmosen jonkun [yö]
- 3 Venla: [joo joo] [leirin]
- 4 Klaara: joo [joo just] sillee (0.8) sitte [s- st- stra-]
- 5 Venla: [ehheh] [meen kotiin nukku]maa(h) hh=
- 6 Klaara: =[joo] (.) eiku nukut teltas siellä ja näin ja sitte [stra- stra]gedoit kuinka
- 7 Venla: [.hh hh] [.hh hh]
- 8 Klaara: sä hakkaat noi puut tosta sun tieltä=
- 9 Venla: =ai miten stragedoin
- 10 Klaara: s- et niinku että (.) siis teet semmosen stragedisen suunnitelman [tieks
- 11 Venla: [strade-
- 12 strategisen
- 13 Klaara: niin strategis[en
- 14 Venla: [sta(h) hee strag(h) [hee hh (*nauraa pää alaspäin*)
- 15 Klaara: [£mi- miten miten mä sanoin£

- 16 Venla: .hhh £sä(h) sanoit .hh stradeni- strageninen£
- 17 Klaara: ehhehe hh [.hh stra]geni- eh hah [hah hah hah hah].hh hah oho
- 18 Venla: [.hh hh] [ähhäh.hh häh hh]
- 19 Klaara: [.hh strate]- onks se niinku strategia
- 20 Venla: [eh hh .hh]
-
- 21 Klaara: strateginen (.) strageninen (1.0) st- se on kivempaa sanoa strageninen
- 22 Venla: £kuuntele nyt se sanoo strateginen£
- 23 Klaara: strageninen (1.1) kyl mä sanon mang- magneettiakin [magnetiks]
- 24 Venla: [(- - -) voi]
- 25 Klaara: kuuliks
- 26 Venla: joo
- 27 Klaara: nii
- 28 Venla: ehhee £vähän noloo Mikke£ ah hh
- 29 Klaara yhym(h) ehe

Sekvenssin alussa Klaaraja Venla juttelevat siitä, että Venla voisi järjestää viikonlopun mittaisen larppausleirin metsässä. Keskustelu käydään leikilliseen sävyyn ja siihen kuuluu naureskelua. Rivillä neljä sanan ”strateginen” vaikeus tulee ensimmäisen kerran esiin (*sitte s- st- stra-*). Seuraavassa vuorossaan Klaara muodostaa sanasta verbin ja tekee itsekorjauksen keskeyttämällä ja sanomalla sanan uudestaan alusta: ”stra- stragedoit”.

Tämän vuoron jälkeen Venla tekee korjausaloitteen kysymällä ”ai miten stragedoin” (rivi 9). Klaara aloittaa vastausvuoronsa, korjauksen ”s-”. Luultavasti hän aikoo aluksi toistaa sanan, mutta jatkaa selittämällä ”et niinku että siis teet semmosen stragedisen suunnitelman tieks”. Tämä vuoro ilmaisee, että hän tulkitsee ongelman olevan ymmärtämisessä – Venla ei ymmärrä, mitä hän tarkoittaa verbillä ”stragedoit” – joten hän selittää tarkemmin.

Seuraavassa vuorossa (rivit 11–12) Venla tekee korjauksen. Hänelläkin on vaikeuksia sanoa sana oikein, sillä hän joutuu korjausvuorossaan tekemään myös itsekorjauksen: ”strade- strategisen”. Seuraavaksi Klaara toistaa sanan oikein: ”niin strategisen”. Hänen vuoronsa ilmaisee, että hän ei ole vielääkään huomannut ongelmaa omassa puheessaan, vaan tulkitsee että kyse on Venlan ymmärryksestä. Venla vastaa tähän vuoroon yrittäen toistaa Klaaran käyttämää virheellistä sanaa, nauraen samalla (rivi 14). Seuraavassa vuorossaan Klaara osoittaa tajunneensa, että hänen puheessaan oli jotakin ongelmallista ja

pyytää Venlaa osoittamaan ongelmalähteen: ”miten mä sanoin”. Venla vastaa kysymykseen nauraen: ”sä sanoit stradeni- strageninen” (rivi 16). Vuorossaan hän tekee itsekorjauksen, sillä sanoo ensin sanan eri tavalla väärin kuin Klaara on sanonut.

Myös Klaara nauraa seuraavassa vuorossaan (rivit 17 ja 19), jossa hän tekee pari yritystä sanoa sanan kunnes saa sen oikein. ensimmäinen yritys keskeytyy, kun kumpikin alkaa nauraa äänekkäästi. Lopuksi Klaara varmistaa vielä Venlalta ”onks se niinku strategia”, painottaen viimeistä tavua.

Tämän jälkeen keskustelu siirtyy vähäksi aikaa muihin asioihin, mutta siirtyy nopeasti takaisin sanaan *strateginen* (rivi 21). Klaara toistaa ensin sanan oikein ja lyhyen tauon jälkeen *strageninen*. Hän ilmaisee mielipiteensä, että ”on kivempaa sanoa strageninen”, mikä voidaan nähdä yrityksenä oikeuttaa sanan väärin sanominen. Venla päivittelee sanomalla vieressä olevalle pojalle: ”kuuntele nyt se sanoo strageninen”. Tällä hän osoittaa, että Klaaran tavassa lausua sana on jotain erikoista, huomionarvoista. Klaara toistaa sanan väärin vielä kerran ja jatkaa kertomalla, että lausuu myös magneetti-sanon väärin. Tällä hän ikään kuin pistää vielä paremmaksi. Vuorossa Klaara kuitenkin osoittaa tietävänsä, miten magneetti kuuluu oikeasti lausua, mikä näkyy myös siinä, että hän meinaa ensin lausua sen oikein ja joutuu tekemään itsekorjauksen. Rivillä 28 Venla nauraa ja kommentoi vieressä olevalle pojalle ”vähän noloa”. Näin hän tuo eksplisiittisesti esiin, että väärin lausuminen on noloa.

Sekvenssissä on nähtävissä osallistujien opettamis- ja oppimisorientaatio. Venla osoittaa Klaaralle tämän virheen tavassa lausua tietty sana. Keskustelun kuluessa Klaara osoittaa tajunneensa virheensä ja sanan oikean lausumistavan. Voidaan siis sanoa, että tilanteessa tehdään oppimista. Siitä, siirtyykö tämä oppiminen muihin konteksteihin (käyttääkö Klaara jatkossa sanaa oikein), ei voida tämän katkelman perusteella tehdä päätelmiä.

Koko sekvenssiä leimaa nauru. Ensimmäisen korjausaloitteen (rivi 9) Venla kuitenkin tekee vakavasti. Korjausaloite antaa Klaaralle mahdollisuuden korjata itse lausumistaan oikeaksi. Klaara ei kuitenkaan ymmärrä, että korjaus kohdistuu virheelliseen lausumiseen, vaan luulee, ettei Venla ymmärrä sanan merkitystä. Suoran korjauksen (rivi 12) jälkeenkään Klaara ei osoita tajunneensa virhettään. Venlan nauru seuraavassa vuorossa (rivi 14) sijoittuu siis korjaussekvenssissä kohtaan, jossa hän on tehnyt korjauksen, mutta Klaaran vastauksesta ilmenee, ettei hän ole ymmärtänyt korjausaloitteen luonnetta. Nauru tulee kohdassa, jossa vuorovaikutuksen intersubjektiivisuus, puhujien yhteinen ymmärrys

Kun Klaara Venlan selitysvuoron (rivi 16) jälkeen vihdoinkin ymmärtää, mihin korjaus kohdistui, hänkin nauraa. Yritys toistaa sana (*strageni*-) johtaa äänekkääseen nauruun, johon Venla liittyy. Tässä kohdassa Venlan nauru ei vaikuta pilkkaavalta, sillä Klaara aloittaa nauramisen ensin. Klaara ja Venla nauravat yhdessä sanan lausumisen vaikeudelle.

Ote 10. Siitä se juttu sitte lähti (011211-10, 02:25–02:46)

Tilanne alkaa Klaaran kertomuksesta. Hän kertoo ihmetelleensä, kun oli nähnyt ihastuksensa nuorisotalolla. Ihmetystä hän korostaa ilmeellä. Kertoessaan tarinaa Klaara katsoo hieman alaviistoon ja asettelee pulpetilla olevia lapasiaan. Tarina on jatkunut jo jonkin aikaa ennen litteroinnin alkua. Klaaran puheenvuoro onkin melko pitkä, ja hän puhuu nopeasti, pitämättä juurikaan taukoa. Tarinan lopussa (rivi 4) Klaara pitää tauon ja vetää henkeä ennen tarinan lopettavaa lausetta "nii siitä se, siitä se juttu sitte lähti eiku ajatus sitte lähti". Sanna täydentää Klaaran vuoroa hänen puheensa välissä (rivi 5), osoittaen näin olevansa mukana tarinan kertomisessa. Lopetusvuorossaan Klaara tekee itsekorjauksen ja vaihtaa *juttu*-sanan *ajatukseen*. Tämä viittaa kenties televisiossa tuolloin paljon pyörineeseen mainokseen, jossa käytettiin sanontaa "Siitä se ajatus sitten lähti". Klaara myös sanoo tämän viimeisen lauseen hymyillen, mikä viittaa hänen siirtyneen humoristiseen moodiin.

Klaaran vuoro rivillä 6 on myös ongelmalähde, ja Sanna korjaa Klaaraa seuraavassa vuorossa: "juttu myös". Esittäessään korjauksen hän kääntyy katsomaan vieressään istuvaa Klaaraa. Korjaus esitetään vakavana. Se koostuu ensin vain sanasta *juttu*, mikä viittaa, että Sannan mielestä *juttu* olisi parempi kuin *ajatus*-sana kuvailemaan tilannetta. Pienen tauon jälkeen vuoro kuitenkin jatkuu "myös". Tämä liennyttää korjausta ja tuo siihen humoristisen sävyn. Jutulla tarkoitetaan Klaaran ja hänen ihastuksensa välistä suhdetta, "juttua". Sanna esittää korjausvuoronsa vakavalla naamalla, ja alkaa itse nauraa vasta kun muutkin nauravat. Katri alkaa nauraa ensimmäisenä, ja Klaara ja Sanna pian hänen jälkeensä. Millaa ei näy kuvassa, eikä voida varmasti sanoa, nauraako hänkin.

Sanna käyttää tässä tilanteessa oikaisun tekemistä keinona luoda yhteistä myönteistä tunnetta vitsailemalla ja kiusoittelemalla Klaaraa. Kiusoitteeluun liittyy usein kontrastiivisuus edellisen vuoron kanssa (Drew 1987, 231–232) sekä tiivis katse kiusoiteltuun (Putkonen 2001, 19). Sanna kääntyykin katsomaan Klaaraa ennen korjausvuoroaan rivillä 7. Osallistujien yhteinen nauru sekvenssin lopussa ei kohdistu Klaaran tekemään "virheeseen", vaan kertoo jaetusta ilon tunteesta. Sekvenssi on esimerkki korjaustilanteesta, johon liittyy iloa, mutta ei oppimista.

Ote 11. Perheestä eikä perheestäni (021211-1, 19:20–19:37)

Seuraava katkelma on äidinkielen tunnilta. Klaara, Milla ja Sanna ovat menossa pitämään esitelmän tv-sarja Salatuiesta elämistä. Klaara lukee Millan esitelmää varten kirjoittamaa muistilappua, ja huomaa siinä virheen.

- [illegible]

Sekvenssi alkaa Klaaran kysymyksellä "muuten Milla arvaa mitä mä huomasin mitä sä oot kirjottanu tänne", jonka tarkoitus on kiinnittää Millan huomio. Ilmaisulla "arvaa mitä" halutaan aloittaa uusi keskustelunaihe ja herättää toisen kiinnostus. Adverbillä *tänne* Klaara viittaa Millan kirjoittamaan paperiin, josta tulee osallistujien yhteisen huomion kohde, kun molemmat kumartuvat katsomaan sitä. Näin he rakentavat yhteistä osallistujakehikkoa, joka mahdollistaa yhteisen toiminnan (Goodwin 2000; 2007). Samalla

Milla antaa odotetun standardivastauksen (*standard response*) ”no en mä tiedä”, jolla kehottaa Klaaraa jatkamaan.

Kun molempien katse on korjauksen kohteessa, paperissa, Klaara lukee ongelmalähteen hymyillen samalla (rivi 3). Äänekäs sisään hengitys vuoron alussa sekä sisään- ja uloshengitykset sen lopussa kertovat alkavasta naurusta. Vuoron lopussa Klaara ojentaa paperin Millalle ja kääntää katseensa häneen, odottaen reaktiota. Milla kääntyy katsomaan Klaaraa oman vuoronsa alussa (rivi 4), jolloin hän esittää korjausaloitteen: ”joo no mikä toi on sitte”. Kysymyksellään hän ilmaisee, että ei osaa itse korjata ongelmanlähdeä. Itse asiassa vaikuttaa siltä, että Milla ei ole ymmärtänyt, mikä ongelma tarkalleen ottaen on. Näin ajatellen Klaaran aikaisempaa vuoroa voidaan myös pitää ongelmanlähteenä, ja Miran vuoroa rivillä 4 korjausaloitteena.

Klaaran korjaus tulee rivillä 5, kun hän vastaa Millan kysymykseen ”perheestä eikä perheestäni”. Klaara korostaa oikean ja väärän sanamuodon eroa painottamalla perheestäni-sanana viimeistä tavua. Millan vastaus ”oho” ilmaisee yllätystä. Se jättää hieman epäselväksi, onko hän vieläkin oikeastaan ymmärtänyt virhettään (vrt. aa tai ahaa, jotka ilmaisevat selkeämmin tajuamista). Tämä näkyy siinä, että Sanna esittää sekvenssin laajennusvuorot (rivit 8 ja 13), joissa hän selventää korjausta: ”nyt ne luulee et puhutaan sun perheestä ja sun sukunimi on Taalasmaa”.

Jo Klaaran ensimmäisessä vuorossa hänen äänensävyensä on hieman kiusoitteleva, ja tuodessaan esiin ongelmanlähteen hän hymyilee Millalle ja puheessa on kuultavissa naurua (rivi 3). Millan ”oho” ilmaisee yllätystä. Se sanotaan vakavasti, ilman naurua; Milla ei vielä lähde mukaan ei-vakavaan, kiusoittelevaan moodiin. Se on muille yksi vihje siitä, ettei hän ole ymmärtänyt asiaa kunnolla, ja seuraavassa vuorossa Sanna puuttuukin puheeseen selittämällä korjausta lisää (rivi 8). Tämän jälkeen Milla alkaa nauraa (*eh hah ha ha hah hah*), mikä ilmaisee hänen ymmärtäneen virheen. Tässä näkyy se, että ennen kuin oikaisu voidaan kunnolla tehdä, on ymmärrettävä sen kohde - ilman sitä oikaisu ja sen tekemä opettaminen ei voi jatkua (Macbeth 2004, 673–674). Klaara esittää osittain päällekkäisen, Sannaa myötäilevän vuoronsa (*nii(h) hih*) myös nauraen. Molempien nauru loppuu sisäänhengitykseen (rivit 11 ja 12). Milla nauraa vielä lyhyesti Sannan toisen selittävän vuoron jälkeen (rivi 14).

On kiinnostavaa, että Klaara ”säästää” naurua siihen, kun olettaa Millan tajunneen virheensä merkityksen. Sanna lausuu selittävän vuoronsa (rivi 8) täysin vakavasti, mutta

seuraavaa, naurun jälkeistä vuoroa ”ja sun sukunimi on Taalasmaa” (rivi 13) voidaan pitää kiusoittelevana. Avoimen naurun säästäminen siihen saakka, että on varmistettu korjatun osapuolen ymmärrys, suojelee tämän kasvoja ja rakentaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Alkamalla nauraa Milla ilmaisee tajuavansa sekä erehdyksensä että tilanteen leikillisen sävyn. Nauru kertoo toisille, että hän ymmärtää oman virheensä ja miksi se on huvittava, eikä ota sitä liian vakavasti. Klaaran hymyillen, melkein nauraen tehty korjausaloite ja korjaus ovat kutsuneet myös Millaa ei-vakavaan moodiin, ja nauramalla Milla vastaa kutsuun. Esittämällä korjausvuoron humoristisesti Klaara myös tekee hyväksyttävämmäksi sitä, että hän ottaa tilanteessa opettajan roolin ja korjaa asiaa, jolla ei sinänsä ole merkitystä toiminnan kannalta (Millan muistiinpanot toimivat vain esitelmän tukena). Nauramalla yhdessä Klaara ja Milla jakavat huvittuneisuuden tunteen, ja tilanteesta rakentuu myönteinen. Kiusoittelehuumori toimii yhteisyyden vahvistamisen merkinä korostaen yhteenkuuluvuutta ja toimien yhteisenä kasvojensuojelustrategiana (Lehtimaja 2006, 70–71).

Korjauksen tekijä nauraa - toisen virheelle nauraminen

Ote 12 (4). Se on hai (190213-3, 59:20–59:57)

Klaara katselee jotakin kännykästään ja naureskelee. Hän näyttää kuvan viereisessä pulpetissa istuvalle Miralle, ja alkaa keskustelu siitä, esittääkö kuva aasia vai haita. Tässäkin sekvenssissä sekä ongelmavuoron tuottaja että korjauksen tekijä nauravat korjauksen jälkeen. Nauraminen tapahtuu kuitenkin erikseen eikä sillä ole yhteistä funktiota.

- 1 Klaara: *(näyttää kännykkäänsä Miralle, hymyilee)*
- 2 Mira: *(katsoo Klaaran kännykän näyttöä)*
- 3 Klaara: hh hh [hh hh]
- 4 Mira: [↓oo se] on ↑aasi
- 5 Klaara: * AASI (.) £EI OO ** se on(h) hai£ hh
**kääntää kännykän itseensä päin **kääntää näytön Miraan päin*
- 6 Mira: toi on aasi
(osoittaa näyttöä)

- 7 Klaara: *£ EI oo se on hai£ **.hh hh
**kääntää kännykän itseensä päin **kääntää näytön Miraan päin*
- 8 Mira: ↑hei niin onki
- 9 Klaara: (yskäisee)
- 10 Mira: £↑miks sil on tollaset(h) (h)hamp(h)aat(h) ha[hahahe] £
- 11 Klaara: *[täs lukee että] sharks are
** kääntää kännykän itseensä päin*
- 12 lot friendlier without sharp teeth
- 13 Klaara: *niin kato noilla muillaki on (1.0) [normaalit hampaat]
**kääntää näytön takaisin Miraan päin*
- 14 Mira: [↑yäk mie]ti
- 15 Klaara: *hh hihhih heh hh (.) aasi .hh hh ↓hee
**kääntää kännykän itseensä päin*

Klaara näyttää kännykästään jotakin Miralle ja nauraa. Miran mielestä kyseessä on aasi (rivi 4). Klaaran vilkaisee kännykän näyttöä ja korjaa kuvan esittävän haita. Mira pysyy kuitenkin kannassaan, että kuvassa on aasi (rivi 6), jolloin Klaara tekee hymyillen toisen korjauksen vilkaisten taas kännykkää ja nauraa vuoron loppuksi. Tämän jälkeen Mira myöntää, että Klaara on oikeassa (rivi 8). Sitten hän kysyy nauraen, miksi hailla on kuvassa niin oudot hampaat. Klaara kääntää kännykän taas itseensä päin ja vastaa: "täs lukee että sharks are lot friendlier without sharp teeth". Hän näyttää, että kuvassa muillakin on "normaalit hampaat" (rivi 13). Miran mielestä tämä on inhottavaa, sillä hän reagoi "yäk". Sekvenssin lopussa Klaara kääntää kännykän näytön taas itseensä päin ja naureskelee (rivi 15).

Sekvenssissä näkyy neuvottelua episteemisestä statuksesta; siitä, kenen tulkinta kuvasta on oikea. Klaaran ensimmäisen korjauksen jälkeen Mira vielä väittää vastaan (*toi o n aasi*), mutta toisen korjauksen jälkeen hän myöntää, että kuvassa on hai (rivi 8). Miran seuraavan, nauraen esitetyn vuoron tarkoitus onkin luultavasti lieventää erehdyksestä ja väittelyn häviämisestä johtuvaa häpeää. Miran väite "toi on aasi" oli esitetty vakavasti, mutta huomattuaan virheensä hän siirtyy naurun avulla ei-vakavaan moodiin. Kysymys "miks sil on tollaset hampaat" antaa ymmärtää, että Miran erehdys johtui siitä, että kuvan hailla oli normaalista poikkeavat hampaat. Lisäksi se vie keskustelun huomion pois Miran erehdyksestä.

Klaara ei kuitenkaan auta Miraa kasvojen suojelemisessa. Hän naureskelee Miran erehdykselle vielä sekvenssin lopussa (rivi 15). Naurun keskellä hän sanoo sanan *aasi*, mikä kertoo hänen naurunsa kohteen. Mira ei liity nauruun eikä huomioi sitä muutenkaan. Naurulla Klaara ilmentää huvittunutta suhtautumista toisen virheeseen ja korostaa episteemistä ylemmyyttään.

Ote 13. Ei mut ei näitä pitäny viel tehä (220213-1, 32:05–32:25)

Klaara ja Sanna tekevät filosofian tunnilla tehtäviä. Klaara huomaa, että Sanna on tehnyt ylimääräisiä tehtäviä, joita ei pitänyt vielä tehdä.

- 1 Klaara: missä sä meet?
- 2 Sanna: yym
 (selaa monistenippua)
- 3 Klaara: tai saaks mä kattoo vähän mitä sä oot vastannu
 (katsoo Sannan vihkoa)
- 4 Sanna: (---) mä oon vaan yhen laittanu tänne ja loput tonne
 (näyttää sormella kohtia monisteessa)
- 5 Klaara: aah
- 6 Sanna: mä tein ton ekan, tokan, kolmannen (.) siin on toi kolmas=
 (näyttää sormella kohtia monisteessa)
- 7 Klaara: =joo=
- 8 Sanna: =sit on toi täält on toi moni-
 (näyttää kohtaa monisteessa)
- 9 Klaara: ei mut * ei näitä pitäny viel tehä
 *.....
 * näyttää sormella kohtaa monisteessa
- 10 Sanna: joo ei mä vaan [tein ton ku mä]en ollu varma (.) mut sit tos on toi kolme
- 11 Klaara: [eh hah .hee]

Sekvenssin alussa Klaara kysyy Sannalta, missä vaiheessa hän on tehtävien tekemisessä. Sanna vastaa vain "yym", selaten tehtävämonistetta; hän luultavasti etsii oikeaa kohtaa monisteesta. Klaara pyytää, saisiko sittenkin nähdä Sannan vastaukset. Sanna näyttääkin

monisteesta Klaaralle, mitä tehtäviä hän on ehtinyt tehdä, selittäen mistä ne löytyvät (rivit 4, 6 ja 8). Yhden tehtävän kohdalla Klaara korjaa "ei mut ei näitä pitäny viel tehdä". Sanna myötäilee ja selittää "joo ei mä vaan tein ton ku mä en ollu varma" ja siirtyy sitten eteen päin keskustelussa: "mut sit tossa on toi kolme". *Mut* kertoo, että puheenaihe on vaihtumassa.

Klaara nauraa Sannan selityksen päälle (rivi 11). Nauru toisen erehdykselle ilmaisee, että korjauksen tekijä pitää sitä nolona ja huvittavana. Goffmanin (1967) mukaan ihmiset pyrkivät jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa suojelemaan myös toisten tunteita ja kasvoja - Klaaran nauru kuitenkin tekee päinvastaista. Sanna ei yhdy Klaaran nauruun vaan jatkaa selitystään vakavana ja siirtyy näyttämään seuraavaa tehtävää. Tämä ilmaisee, ettei hän halua yhtyä Klaaran tulkintaan erehdyksestä huvittavana. Siirtymällä nopeasti seuraavaan aiheeseen hän pyrkii ohittamaan korjauksen ei-huomionarvoisena ja siten lieventämään virheen aiheuttamaa noloitusta.

Ote 14. Sun oma (021211-1, 06:03-06:11)

Seuraava tilanne on jälleen äidinkielentunnilta. Sanna lukee esitelmäpaperia, Klaaralla on myös paperi hänen edessään pulpetilla.

- 1 Milla: lue se
- 2 Klaara: ei nää lukee sitä
- 3 Milla: sun oma
- 4 Klaara: aa
(*ottaa paperin edestään pulpetilta*)
- 5 Milla: hehehö

Milla kehottaa Klaaraa lukemaan omat muistiinpanonsa (*lue se*). Klaara kuitenkin luulee, että *se* viittaa paperiin, joka on Sannalla, ja sanoo, ettei näe lukea sitä. Milla korjaa, että hän tarkoitti Klaaran edessä olevaa "omaa" paperia (rivi 3). Korjaus on välttämätön toiminnan jatkumisen kannalta. Klaara osoittaa ymmärtäneensä *aa*-partikkelilla ja ottamalla paperin edestään pulpetilta.

Milla nauraa Klaaran väärinymmärrykselle sen jälkeen, kun Klaara on osoittanut ymmärtäneensä korjauksen. Nauru ilmaisee huvittuneisuutta erehdyksestä. Klaara ei liity

mukaan nauruun eikä siten jaa huvittuneisuuden tunnetta. Tilanne rakentuu sellaiseksi, että Milla nauraa Klaaralle eikä Klaaran kanssa.

Kuten edellisessä katkelmassa (*Ei mut ei näitä pitäny viel tehä*), tässäkin pilkkaava nauru sijoittuu ongelmavuoron tuottajan ymmärryksen ilmaisun jälkeen. Kummassakaan tilanteessa virheen tekijä ei liity korjauksen tekijän nauruun. Nauru ei siis toimi samalla tapaa kasvojen suojelun tai yhteenkuuluvuuden rakentamisen välineenä kuten joissakin edellisissä katkelmissa.

Ote 15. Huomenna? (011211-11, 02:40–03:02)

Klaara, Sanna, Milla ja Katri ovat äidinkielen tunnilla. Klaara, Sanna ja Katri istuvat vierekkäin takimmaisessa rivissä, Milla heidän edessään. Opettaja puhuu luokan edessä tulevista esitelmistä ja kertoo, kenen vuoro on pitää esitelmä seuraavana päivänä.

- 1 opettaja: huomenna on Elli ja Janna ja Santeri Ville ja Tommi ja Milla Sanna
Klaara ja Katri
- 2 Milla: huomenna?
- 3 Klaara: [huo]menna
- 4 Katri: [joo↑]
- 5 Sanna: joo (1.0) £mähän sanoin sulle että on huomenna£
- 6 Katri: ehehehe

Sekvenssi alkaa, kun opettaja kertoo, että Milla, Sanna, Klaara ja Katri pitäisivät esitelmän seuravana päivänä. Tieto yllättää Millan, joka tekee korjausaloitteen toistamalla ongelmakohdan "huomenna". Klaara ja Katri varmistavat tiedon paikkansa pitävyyden samaan aikaan (rivit 3 ja 4). Myös Sanna myötäilee ja lisää hymyillen sanoneensa asiasta. Katri nauraa.

Tässä sekvenssissä ongelmallisen vuoron tuottaja (opettaja) ei itse tee korjausta. Millan korjausaloite on suunnattu takana istuville kavereille, ja he myös tekevät korjauksen. Millan korjausaloite osoittaa, että joko hän ei tiennyt, minä päivänä esitelmä on tai oli sekaisin viikonpäivästä. Sannan hymyilevällä äänellä sanottu "mähän sanoin sulle että on huomenna" (rivi 5) ilmaisee, että Millan olisi pitänyt tietää asiasta. Katrin nauru korostaa samaa asiaa: se osoittaa, että Sannan tietämättömyys on huvittavaa. Naurua voidaankin

myös käyttää kertomaan mikä on tärkeää tietoa. Nauramalla tietämättömyydelle jostakin asiasta osoitetaan, että kyseinen asia kuuluisi tietää.

4.1.5 Yhteenveto

Naurua ja hymyä esiintyi paljon kaikissa korjausjäsenyyksien osissa: korjausaloitteessa, korjausaloitteen jälkeen sekä korjausvuoron aikana ja sen jälkeen. Naurua käyttivät sekä ongelmallisen vuoron esittäjä, korjausaloitteen tekijä ja korjauksen tekijä että myös muut tilanteeseen osallistujat.

Nauru saattoi olla osa korjausaloitetta osoittamassa, että ongelmalähteessä on jotain huvittavaa. Joissain tilanteissa korjausaloitteella ilmaistu tietämättömyys aiheutti pilkkaa, joten nauru korjausaloitteessa oli myös tapa lieventää tätä kasvojen menettämisen uhkaa.

Ongelmavuoron esittäjä saattoi pilkata korjausaloitteen tekijän tietämättömyyttä nauramalla korjausaloitteen jälkeisessä vuorossa. Tällöin korjausaloitteen tekijä ei liittynyt nauruun. Ongelmavuoron tuottajan nauroi myös tilanteessa, jossa korjausaloitteen tekijä ymmärtää tai muistaakin kyseessä olevan asian ennen toisen korjausta, tehden näin korjausvuoron tarpeettomaksi. Esimerkiksi tilanteessa, jossa Klaara tekee korjausaloitteen , mutta muistaakin sitten, mitä pii tarkoittaa. Tällaisissa tilanteissa korjaussekvenssin kolmas vuoro, jossa ongelmaavuoron esittäjän kuuluisi tehdä itsekorjaus (selventää, mitä tarkoittaa piillä), jää pois tarpeettomana. Nauru ikään kuin täyttää tämän tyhjän tilan. Naurulla korjausaloitteen kohde voi myös ilmaista huvittunutta suhtautumistaan tällaiseen tarpeettomaan korjausaloitteeseen ja äkilliseen episteemisen statuksen muutokseen.

Naurua käytettiin korjauksen aikana ja jälkeen lieventämään korjauksen aiheuttamaa kasvojen menettämisen uhkaa ja rakentamaan tilanteesta myönteistä. Myönteisen ilmapiirin rakentaminen voi alkaa jo sekvenssin alussa, kun korjaus tehdään hymyillen. Korjaukseen saattoi myös liittyä pientä kiusoittelua huumorin avulla. Tällöin nauru säästettiin vasta sekvenssin loppuun, kun ongelmaavuoron esittäjänkin oli katsottu ymmärtävän oman virheensä, jolloin kaikki osallistujat nauroivat yhdessä. Yhdessä nauraminen ja toisen kiusoittelu sekä luovat että osoittavat läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta (ks. Jefferson ym. 1987; Saharinen 2007).

Toisaalta tekemällä korjauksen nauraen korjauksen tekijä voi myös ilmaista toisen virheen tai väärinymmärryksen olevan huvittava tai nolo. Nauru oli pilkkaava, kun korjauksen

tekijä nauroi virheelle korjauksen jälkeen, eikä ongelmavuoron tuottaja liittynyt mukaan nauruun. Korjauksen tekijä saattoi siis nauraa joko virheen tekijälle tai hänen kanssaan.

Nauru korjauksen jälkeen saattaa liittyä myös siihen, että ongelmavuoron tuottaja ei ymmärrä aluksi tehneensä virheen, ja korjausaloite tai korjaus pitää tehdä monta kertaa. Tällöin tilanteesta rakentuu hieman koominen, kun toiminta ei pääse eteenpäin vaan jää polkemaan paikoilleen korjaukseen. Tajuttuaan oman erehdyksensä myös ongelmavuoron esittäjä yhtyy nauruun. Nauramalla kutsutaan yleensä myös muita osallistujia nauramaan, ja vakavana pysyminen rikkoisi yhteistä ymmärrystä tilanteesta huvittavana.

Joissakin tilanteissa korjauksen tekijä ei nauranut, mutta ongelmavuoron tuottaja nauroi itse omalle erehdykselleen. Nauramalla itselleen korjauksen kohde osoittaa, ettei ota omaa virhettään liian vakavasti. Kaveri saattoi liittyä mukaan tähän nauruun osoittaen näin jakavansa ymmärryksen tilanteesta ei-vakavana. Ongelmavuoron esittäjä voi nauraa myös tilanteessa, jossa toisen tekemä korjaus ja oma itsekorjaus tapahtuvat melkein samanaikaisesti.

Naurutilanteissa oli eroa siinä, nauroiko virheen tai korjauksen tekijä yksin vai naurettiinko yhdessä. Naurua voitiin käyttää pilkkaamaan toista tämän tietämättömyydestä ja rakentamaan eroa tietävien ja ei-tietävien välille. Toista "tietävää" saatettiin myös kutsua nauramaan tietämättömälle. Naurua siis käytettiin kasvojen suojelun lisäksi oman ja toisen episteemisen position rakentamisessa ja ilmaisemisessa. Nauramalla tietämättömyydelle jostakin asiasta osoitetaan, että kyseinen asia kuuluisi tietää.

4.2 Hämmästyksen ilmaiseminen korjaustilanteissa

Naurun ja hymyilyn lisäksi korjaustilanteissa ilmaistiin hämmästyksiä. *Hämmästyksiä* käytetään tässä kuvaamaan yleisesti tunteiden ilmaisuja, jotka voivat ilmentää sellaisia tunnetiloja kuten yllätys, ihmetys ja järkytys. Näiden tunteiden ilmaisuun käytettiin sanallisia ja prosodisia keinoja sekä ilmeitä, ja ne olivat osa korjausaloitetta.

4.2.1 Hämmästyksen ilmaiseminen osana korjausaloitetta

Ote 16. Uosua? (021211-2, 24:40–25:11)

Tämä korjaustilanne tapahtuu äidinkielen tunnilla. Klaara istuu takarivissä Katrin ja Sannan välissä, Milla heidän edessään. Klaara lukee Millan esitelmää varten kirjoittamia muistiinpanoja, eikä saa selvää yhdestä sanasta.

- 1 Klaara: *(lukee Miran paperia)*
→ 2 Klaara: MITÄ VITTUA?
3 Milla: mitä
→ 4 Klaara: UOSUA?
(lukee paperista)
5 Milla: *(ottaa paperin Klaaran pulpetilta)*
6 Milla: missä
7 Klaara: kirjottamisen jälkeen * tossa
** näyttää kynällä paperista*
8 Milla: *(lukee paperia)*
9 Milla: (---)
10 Klaara: £okei £
(ottaa Miran ojentaman paperin takaisin)
11 Klaara: £kiitos£
12 Milla: hh .ha .haa ha ha

Sekvenssi alkaa, kun Klaara lukee Miran hänelle antamaa paperia. Jokin hänen lukemansa saa hänet ihmettelemään "mitä vittua?". Tämä puolestaan saa Miran esittämään avoimen korjausaloitteen "mitä", jolloin Klaara lukee paperista ihmetyksensä aiheen, sanan, jota ei ymmärrä (rivi 4). Sen jälkeen Mira ottaa paperin Klaaran pulpetilta ja kysyy "missä".

Klaara vastaa "kirjottamisen jälkeen tossa" näyttäen oikean kohdan kynällä. Mira lukee paperia liikuttaen huuliaan. Sitten hän selittää Klaaralle, mitä paperissa oikeasti lukee, mutta valitettavasti sitä ei kuule videolta. Klaara hyväksyy selityksen hymyillen ja ottaa samalla paperin takaisin (rivi 10). Edelleen hymyillen hän kiittää Miraa, joka nauraa.

Tässä tapauksessa ongelmalähde on yksi paperille kirjoitetun tekstin sana. Klaaran huudahdus rivillä kaksi voidaan nähdä korjausaloitteena, jota hän tarkentaa Miran korjausaloitteen jälkeen. Vuoro ilmaisee vahvasti ihmetystä, sillä Klaara esittää sen kovaan ääneen ja käyttää pelkän kysymyssanan sijaan sen perässä kirosanaa: "MITÄ VITTUA?". Hän painottaa kirosana ensimmäistä tavua, jolloin se korostuu. Tarkentavassa vuorossaan rivillä 4 Klaara lukee ongelmallisen kohdan (tai sanoo mitä hän ajattelee siinä lukevan) "uosua?". Ongelmallisen kohdan toistaminen on yleinen tapa tehdä korjausaloite (Sorjonen 1998). Sanaa painotetaan ja se esitetään nousevalla, kysyvällä intonaatiolla, mikä korostaa ihmetystä. Klaaran kaksi vuoroa ilmaisevat selkeästi, että hän ei käsitä, mitä paperissa lukee. Käsien kirjoitetun tekstin kanssa voi siis tulla samankaltaisia ongelmia kuin puheen kuulemisessa, jos se on epäselvää. Epäselvästi kirjoitettu sana häiritsee Klaaran tekstin ymmärtämistä ja aiheuttaa siten korjausjakson keskeyttäen käynnissä olevan toiminnan, esitelmämuistiinpanojen lukemisen. Korjausaloite on itsessään merkki siitä, että yhteisymmärrys on vaarantunut, ja hämmästyksen ilmaisemisen liittäminen siihen korostaa tätä ymmärryksen puutetta.

Ote 17 (3). Pii (021211-9, 20:58–21:23)

Seuraava katkelma on matematiikan tunnilta, kun oppilaat tekevät laskutehtäviä kirjasta. Klaara pyytää tehtävän tekemiseen apua edessään istuvalta Miralta, jonka neuvo aloittaa korjausjakson.

- 1 Klaara: laske oisten kappaleiden tilavuus
(*lukee kirjasta*)
- 2 Klaara: Mira kuinka mä tää tehään tää tehtävä
(*alkaa kirjoittaa vihkoon*)
- 3 Mira: (*kääntyy katsomaan Klaaran vihkoa*)
- 4 Mira: eeh * (.) kerrot vaan ** piillä
* Klaaran katse Miraan
** Miran katse Klaaraan

→ 5 Klaara: millä vitun pii- aa:

Klaara lukee matematiikankirjassa olevan tehtävän ääneen. Sitten hän kysyy Miralta, miten tehtävä tehdään, ja tämä kääntyy katsomaan Klaaran pulpetilla olevaa vihkoa. Miran äännähdys "eeh" saa Klaaran katsomaan häneen, odottaen vastausta. Mira neuvookin ”kerrot vaan piillä”. Viimeisen sanan aikana hän kääntää katseensa Klaaraan nähdäkseen, ymmärtääkö tämä.

Klaaran seuraava vuoro osoittaa, että hän ei ymmärrä mitä *pii* tarkoittaa, sillä hän tekee korjausaloitteen ”millä vitun pii-”. Kirosanon avulla voidaan ilmaista voimakasta tunnetta tai asennetta (Andersson & Trudgill 1990, 53). Kirosanon käyttäminen kysymyksessä korostaa Klaaran hämmennystä ja episteemistä positiota ei-tietävänä; hän ei todellakaan tiedä, mikä on *pii*. Myös Klaaran äänensävy on ihmettelevä. Samassa vuorossa, heti korjausaloitteen perään hän kuitenkin ilmaisee tajunneensa asian. Venytetty *aa* kertoo Klaaran oivaltaneen tai muistaneen, mitä *pii* tarkoittaa.

Ote 18. Onkse sillon? (011211-2, 03:05-03:31)

Klaara ja Marina istuvat vierekkäin ruotsin tunnilla. Klaara selailee kalenteriaan ja laskee jäljellä olevia koulupäiviä. Marina kysyy häneltä, milloin koeviikko alkaa ja mikä ensimmäinen koe on. Sitten keskustelu siirtyy Nälkäpeli-elokuvaan, jolloin seuraa väärinymmärrys liittyen siihen, milloin elokuva on tulossa teattereihin. Marina ymmärtää ensi-iltapäivän ajankohdan väärin ja tekee hämmästyneenä korjausaloitteen. Klaara toimii tilanteessa episteemisenä auktoriteettina suhteessa elokuvaan liittyviin asioihin.

1 Marina: mikä meidän eka koe on

2 Klaara: vissiin matikka
(*katsoo kalenteria*)

3 Marina: voi ei
(*rypistää kulmiaan*)

4 Klaara: sillon on sata päivää Nälkäpeli-leffaan

→ 5 Marina: häh?
(*katse Klaaraan, hämmästynyt ilme, suu auki*)

6 Klaara: nii

7 Marina: onkse sillon

- 8 Klaara: *(näyttää kalenteria Marinalle)*
9 Marina: *(lukee liikuttaen huuliaan ja seuraten kalenterin tekstiä sormellaan)*
10 Marina: ai sata päivää mut tieks mitä mä oon tajunnu
11 Klaara: no

Tilanteen alussa Marina kysyy Klaaralta koeviikon ensimmäisestä kokeesta ja Klaara vastaa kalenteriaan selaillen "vissiin matikka". Marinalle tämä tieto ei ilmeisesti ole mieleinen, sillä hän reagoi rypistämällä kulmiaan ja sanomalla "voi ei". Seuraavassa vuorossaan (rivi 4) Klaara kääntää keskustelun elokuvaan, josta molemmat tytöt pitävät: "sillon on sata päivää Nälkäpeli-leffaan". Tästä vuorosta tulee korjaussekvenssin ongelmälähde.

Marina reagoi Klaaran ilmoitukseen hämmästyneellä ilmeellä. Hän kääntyy katsomaan Klaaraa suu auki tehden avoimen korjausaloitteen "häh". Ilme on liioiteltu ja yhdessä *häh*-sanana painottamisen kanssa se ilmaisee, että tieto on yllättävä ja mahdollisesti ristiriidassa Marinan odotusten tai aikaisempien tietojen kanssa. *Häh*-partikkelia käytetään suomen kielessä yleisesti korjausaloitteena (Sorjonen 1998, 124) kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmassa. Tässä tapauksessa kyse ei ole siitä, etteikö Marina olisi kuullut, mitä Klaara sanoi. Ainakaan Klaara ei tulkitse asiaa niin, sillä hän ei toista ongelmallista lausumaansa. Sen sijaan hän esittää Marinan vuoroon minimivastauksen "nii", jolla ilmaisee, että hänen esittämänsä tieto pitää paikkansa eikä vaadi oikaisua. Marina tekee toisen, selventävän korjausaloitteen "onkse sillon" (rivi 7), jolloin Klaara näyttää kalenteriaan hänelle. Marina lukee kalenterista seuraten tekstiä sormellaan.

Kalenterin näyttämistä voidaan pitää korjauksena. Sen sijaan, että toistaisi sanomansa, Klaara näyttää saman asian tekstinä kalenteristaan. Luettuaan Klaaran kalenteria Marina osoittaakin ymmärtäneensä asian "ai sata päivää" (rivi 10). Vuoro on verrattavissa lausahdukseen *ai jaa*, joka ilmaisee, että puhuja on saanut uutta tietoa (Hakulinen 1998, 15-16). Samassa vuorossa hän jo siirtyy eteenpäin keskustelussa, osoittaen että väärinymmärrys on nyt korjattu eikä sitä tarvitse käsitellä enää. Vuoron loppuosa "mut tieks mitä mä oon tajunnu" aloittaa samaan elokuvaan liittyvän uuden sekvenssin.

Marinan vastaus "ai sata päivää" vihjaa, että hän oli aluksi ymmärtänyt Klaaran tarkoittavan elokuvan ensi-illan olevan samana päivänä kuin matematiikan kokeen.

Kyseessä oli ehkä sittenkin ongelma kuulemisessa. Sekvenssi osoittaakin, että kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmia ei voi aina erottaa toisistaan.

Tässä korjaussekvenssissä korjausaloitteen tekijä ilmaisee hämmästyttävää, mutta itse korjauksen tekijä puolestaan suhtautuu tilanteeseen neutraalisti. Klaara ei esimerkiksi osoita turhautumista tai naura Marinan väärinymmärrykselle. Marina ei myöskään itse naura virheelleen korjauksen jälkeen, vaan tunteiden ilmaisu rajoittuu korjausaloitteeseen. Marinan hämmästyksen ilmaisu tulee heti Klaaran ongelmallisen vuoron jälkeen, mikä korostaa reaktion välittömyyttä (vrt. Goodwin & Goodwin 2000, 36-37). Hämmästyksen ilmaisu rakentuu ilmeen ja äänenpainon avulla. Ongelmavuoron jälkeen Marina kääntää päätään ensin vähän Klaaran suuntaan ja katsoo sitten nopeasti kohti Klaaraa. *Häh* esitetään erittäin painokkaasti, ja sen jälkeen Marina jää vielä tuijottamaan Klaaraa suu auki. Hämmästynyt ilme jatkuu hieman lievempänä myös toisessa korjausaloitteessa "onkse sillon". Yllätystä ilmaisevaa kasvojenilmettä pidetään universaalina; eri kulttuureista tulevat ihmiset tunnistavat ja käyttävät sitä samalla tavalla (Ekman & Friesen 1969).

Ote 19. Oikeesti nähään? (021211-3, 13:20–13:45)

Klaara, Katri, Ella, Henna, Roosa ja joukko muita oppilaita on kerääntynyt ryhmäksi ja juttelee ulkona välitunnilla. Keskustelu kääntyy tutkimukseen osallistumiseen ja joku kysyy Klaaralta, ei kai kukaan näe kuvattuja videoita. Syntyy keskustelu siitä, ketkä kaikki saavat nähdä ja mitkä videot.

- 1 Klaara: vaan ne tutkijat näkee ne
- 2 Henna: ois kiva [nääh] kyllä ite ne [sillee]
- 3 Ella: [ja me] [me] nähään ne
- 4 Henna: nähäänkö=
- 5 Katri: =nähäänkö
- 6 Ella: tai siis ketkä on siinä mukana siin [kielijutus]
- 7 Henna: [sanoks] ne °muka niin°
- 8 Ella: joo sillon ekas tapaamisessa
- 9 Klaara: ↑OIKEESTI nähään?
- 10 Ella: ne sano et ne ketkä kaikki on siinä kielitutkimusjutussa niin me

- 11 niinku katotaan sit pätkee sieltä
- 12 Henna: [hyi kauheeta]
- 13 Klaara: [@ >ai siis ai siis näistä koul]usta vai [sitte]< (.) ä- ä- >vai niist
- 14 omista videoista< @
- 15 Ella: [yym]
- 16 Ella: ei varmaan niitä su- ei me nyt sun videoita varmaan katota
- 17 Klaara: hyvä
- 18 Ella: mut siis varmaan tää kouluhommeli

Klaara vakuuttaa kysyjälle, että vain tutkijat näkevät kuvatus materiaalin. Henna kommentoi tähän, että hänestä olisi mukava itsekin nähdä videot. Ella puhuu hänen kanssaan päällekkäin huomauttaen, että myös "me nähään ne". Tämä aiheuttaa kaksi melkein samanaikaista korjausaloitetta "nähääkö" (rivit 4 ja 5). Ella korjaa itseään: "tai siis ketkä on siinä mukana siin kielijutus". Partikkeliyhtymä tai siis on merkki kuulijalle, että puhuja on aloittanut korjausjakson (Sorjonen 1998, 114). *Me* ei siis ollut viitannut kaikkiin läsnäolijoihin, vaan ainoastaan tutkimukseen osallistuviin. Henna esittää tämän vastauksen päälle toisen epäilevän kysymyksen "sanoks ne muka". Ella varmistaa, että asiasta kerrottiin ensimmäisessä tapaamisessa.

Seuraavaksi (rivi 9) Klaara esittää korjausaloitteen "OIKEESTI nähään?". Hänen vuoronsa on selkeästi latautuneempi kuin Hennan ja Katrin aikaisemmin esittämät korjausaloitteet, kenties koska kyse on hänen videoistaan, joissa Katri ja Henna näkyvät vain "sivuhenkilöinä". Hämmästyä korostaa sana *oikeesti*, joka esitetään kovemmalla äänellä, sekä nouseva intonaatio.

Klaaran korjausaloitteen jälkeen Ella selventää asiaa taas lisää: "ne sano et ne ketkä kaikki on siinä kielitutkimusjutussa niin me niinku katotaan sit pätkee sieltä". Henna kauhistelee "hyi hyi kauheeta". Klaaralle on vielä epäselvää, katsotaanko pätkeä koulusta vai vapaa-ajalta kuvatuista videoista, joten hän tekee toisen korjausaloitteen (rivit 13 ja 14). Vuoro ilmaisee, että tieto videoiden katsomisesta on sekä yllättävä että epämiellyttävä.

Korjausaloite esitetään järkyttyneellä äänellä. Klaara aloittaa kysymyksen "ai siis näistä koulusta vai sitte", minkä jälkeen seuraa pieni tauko ja kysymys jatkuu änkyttäen "ä- ä- vai niist omista videoista". Tauko ja änkytys kertovat siitä, että vapaa-ajalla kuvattujen videoiden katsominen on erittäin epämiellyttävä ja odottamaton vaihtoehto, eikä Klaara ole tullut ajatelleeksi sitä.

Vuoron ilmaisema ihmetys ja järkytys näkyvät myös siinä, että Ella rauhoittelee Klaaraa seuraavassa vuorossaan (rivi 16): "ei me nyt sun videoita varmaan katota". Klaara toteaa tähän huojentuneesti "hyvä", mikä osoittaa, että itse kuvattujen videoiden katsominen tosiaan oli epätoivottu vaihtoehto.

Ote 20. Hyväksytyn uusinta (021211-10, 11:17–11:37)

Joukko oppilaita seisoskelee ja istuu käytävällä luokan viereisillä penkeillä ennen tunnin alkua. Yksi tytöistä kysyy Jarilta ruotsin sanoja suomeksi. Tiina kysyy Jarilta, meneekö hän uusimaan jotain koetta. Siitä alkaa uusintakoepäivää koskeva keskustelu, johon liittyy paljon korjausaloitteita ja korjauksia.

- 1 Tiina: meeks uusimaan jotain koetta
2 Jari: miks mun pitäis uusii joku koe
3 Tiina: no (.) hyväksytyn uusin(h)ta
→ 4 Jari: onko tänään hyväksytyn- ei oo
5 Nea: on=
6 Klaara: =on
→ 7 Jari: @ ↑EI vi- älkää nyt vittuiletteko @
8 Petra: uusin[takoe
9 Klaara: [on
10 Nea: [joo
11 Tiina: fhyväksytyn uu[sintaf
→ 12 Jari: [onko tänään vittu hyväksytyn uusinta
13 Petra: joo
14 Tiina: on
15 Nea: no eikä oo
16 Jari: ei tänään oo hyväksytyn uusinta [hyväksytyn
17 Klaara: [on
18 Tiina: [on
19 Jari: hyväksytyn uusinta on vasta keväällä
20 Klaara: [se on (0.8) [tänään
21 Nea: [ei oo ku tä[nään
22 Tiina: [se on syksyllä ja keväällä molemmis

Tiina kysyy Jarilta, onko hän menossa uusimaan jotakin koetta, mutta Jari ei ymmärrä ja esittää korjausaloitteen: "miks mun pitäis uusii joku koe". Tiina selittää, että on hyväksytyjen kokeiden uusintapäivä, naurahtaen kesken sanan uusinta. Jari aloittaa kysymyksen "onko tänään hyväksytyn" mutta keskeyttää ja toteaa "ei oo". Nea ja Klaara korjaavat samanaikaisesti "on", jolloin Jari esittää epätoivoisen korjausaloitteen "ei älkää nyt vittuiletteko". Petra, Klaara ja Nea kuitenkin pysyvät kannassaan, että on uusintakoe. Rivillä 11 Jari esittää jälleen korjausaloitteen "onko tänään vittu hyväksytyn uusinta", johon Petra ja Tiina vastaavat taas myöntävästi, mutta Nea onkin äkkiä eri mieltä (rivi 15).

Jarikaan ei ole vakuuttunut, vaan esittää seuraavassa vuorossa korjauksen "ei tänään oo hyväksytyn uusinta". Jälleen Klaara ja Tiina ovat eri mieltä, keskeyttäen Jarin vuoron. Jari jatkaa uusintakokeen olevan vasta keväällä (rivi 19). Tähän Klaara ja Nea esittävät suunnilleen samanaikaisesti omat korjauksensa, että uusinta on sinä päivänä. Tiinakin korjaa, että "se on syksyllä ja keväällä molemmis".

Jarin yllättymistä ja epäuskoa ilmaisee jo se, että hän tekee samasta asiasta monta korjausaloitetta ja korjausta. Voimakkaimmin hämmästys kuuluu rivillä 7 olevasta vuorosta: "EI vi- älkää nyt vittuiletteko". Vuoro esitetään järkyttyneellä äänensävyllä, ja sen alku on lausuttu korkeammalta ja kovemmalla äänellä. Se sijoittuu sekvenssissä paikkaan, jossa Jari on tehnyt asiasta jo yhden korjausaloitteen (*onko tänään hyväksytyn-*) ja Klaara ja Nea ovat korjanneet häntä. Vuorossaan Jari vielä kyseenalaistaa tiedon paikkansapitävyyden epäilemällä, että muut pelailevat hänen kustannuksellaan. Muut kuitenkin pysyvät kannassaan. Tämä saa Jarin esittämään vielä yhden hämmästyneen korjausaloitteen: "onko tänään vittu hyväksytyn uusinta".

Jarin hämmästystä ja epäuskoa korostavat kirosanojen käyttö ja korjausaloitteen toistaminen. Toistuvat korjausaloitteet sekä ilmaisevat hämmästystä että kyseenalaistavat muiden esittämän tiedon uusintakoepäivästä.

4.2.2 Yhteenveto

Hämmästys ja korjausaloite olivat aineistossa yhteen kietoutuneita; hämmästystä ilmaistiin osana korjausaloitetta. Korjausaloite itsessään ilmaisee, että jotain ei ole ymmärretty, jokin on epäselvää tai ristiriidassa aikaisemman tiedon kanssa. Hämmästyksen tai järkytyksen ilmaiseminen tehtiin muokkaamalla korjausaloitetta: lisäämällä äänenvoimakkuutta, toistamalla, esittämällä se painokkaasti tai järkyttyneellä äänensävyllä tai liittämällä siihen yllättynyt tai kysyvä ilme. Myös kirosanoja käytettiin korostamaan hämmästystä.

Hämmästystä tai yllätystä ilmaistiin tilanteissa, joissa osallistuja sai uutta, aikaisempien käsitystensä vastaista tietoa. Hämmästyksellä tuotiin esille ja korostettiin omaa episteemistä positiota ei-tietävänä. Se liittyi läheisesti episteemiseen topikalisointiin: ilmaistiin, että jokin vuorovaikutuksessa ilmennyt tieto on uusi ja ongelmallinen, ja siitä halutaan lisätietoa tai sen paikkansapitävyys halutaan varmistaa. Osoittamalla hämmästystä toisen vuoroa kohtaan voitiin myös kyseenalaistaa sen paikkaansa pitävyyttä ja neuvotella episteemisestä auktoriteetista.

4.3 Turhautumisen ilmaiseminen korjaustilanteissa

Korjaustilanteissa ilmaistiin myös turhautumista osana korjausvuoroa tai sen jälkeen.

Turhautumista käytetään tässä yleisenä nimikkeenä kuvaamaan tunteiden ilmaisuja, jotka voivat ilmentää sellaisia tunnetiloja kuten vihastumista, ahdistusta, häpeää, ärsyyntymistä tai kyllästymistä. Sekä ongelmavuoron tuottaja että korjauksen tekijä saattoivat osoittaa turhautumista korjaustilanteessa.

4.3.1 Turhautumisen ilmaiseminen korjausvuorossa

Ongelmavuoron tuottaja turhautuu oman vuoronsa selittämiseen

Ote 21. Ketkä näkee? (00549, 04:40–04:55)

Klaara viettää kaveriporukassa iltaa kauppakeskuksessa. Ryhmä on siirtynyt ulos polttamaan tupakkaa. Yksi tytöistä alkaa kysellä Klaaralta kamerasta ja siitä, kuka kuvatut videopätkät saa nähdä.

- 1 Tiia: Klaara ei kai nää mee minnekään
- 2 Klaara: häh
- 3 Tiia: ei kai nää mee minne-
- 4 Klaara: ei ne menee vaan ainoastaan tutkijat näkee ne
- 5 Sari: noni
- 6 Tiia: ai ku te poltatte heh
- 7 Klaara: £joof heh heh
- 8 Sari: ketkä näkee?
- 9 Klaara: tutkijat
- 10 Tiia: eli?
- 11 Klaara: mä en ↑vittu jaksa selittää *↑vittu mun pitää * kuvata yhen
* *hypähdys*
- 12 Klaara: *tutkimuksen takia
* *hypähdys*
- 13 Tiia: kenen ne kamerat on?

Yksi kaveriporukasta, Tiia, kysyy Klaaralta videotallenteista. Klaara on hieman kauempana eikä kuule, joten hän tekee korjausaloitteen "häh". Tiia alkaa toistaa kysymystä, jonka Klaaran vastaus (rivi 4) keskeyttää. Klaara vakuuttaa, että vain tutkijat näkevät videot. Tiia varmistaa vielä, että tutkijat näkevät jopa tupakanpolton, mikä aiheuttaa ilmeisesti huvittuneisuutta, sillä hän naurahtaa vuoron loppuun: "ai ku te poltatte heh". Klaara vahvistaa hymyilevällä äänellä asian olevan niin ja naurahtaa vuoron loppuun.

Tiian kanssa jutellut tyttö, Sari, puuttuu keskusteluun. Hänelle Klaaran aikaisempi vastaus on jäänyt epäselväksi, joten hän esittää korjausaloitteen "ketkä näkee?". Klaara olettaa, että Sari ei ole kuullut vastausta, ja toistaa sen lyhennettynä: "tutkijat". Kyse ei kuitenkaan ole kuulemisen ongelmasta, mikä tulee selväksi, kun Sari tekee uuden korjausaloitteen "eli?". Tässä vaiheessa Klaara turhautuu kysymyksiin vastaamiseen (rivi 11). Hänen vuoronsa jälkeen Tiia alkaa kysellä kameroista.

Klaara ilmaisee turhautumisensa sellaisessa kohdassa sekvenssiä, jossa hän on jo vastannut samaan kysymykseen kaksi kertaa (rivit 4 ja 9). Myös Tiian esittämä korjausaloite "ai ku te poltatte" on liittynyt samaan asiaan. Klaara ilmaisee turhautumistaan Sarin toisen korjausaloitteen jälkeen korjausvuoronsa aikana.

Klaara käyttää turhautumisen ilmaisuun monia eri vuorovaikutusresursseja samanaikaisesti. Hän kuvaa turhautumistaan suoraan sanallisesti "mä en vittu jaksa selittää". Tunteen voimakkuutta korostavat kirosan toistaminen ja korostaminen intonaation keinoin. Vaikka Klaara sanoo, ettei jaksa selittää, hän kuitenkin selventää samassa vuorossa, että hänen "pitää kuvata yhen tutkimuksen takia". Hän siis kuitenkin tekee korjauksen. Selityksen turhauttavuutta hän korostaa hypähtelemällä puheen tahtiin. Artikkelissaan *Action and embodiment within situated human interaction* Goodwin (2000) kuvaa, miten ruutuhyppelyleikissä Carla käyttää toisen osallistujan virheen osoittamisessa apuna käsien liikkeitä ja jalan polkemista sekä sävelkorkeuden muutoksia. Klaara taas käyttää hypähtelyä ja puheen kiro sanoja korostavaa sävelkulkua ilmaisemaan turhautumista selittämiseen. Tässä näkyy tunteiden ilmaisemisen multimodaalisuus; koko kehoa ja myös ympäristöä käytetään niiden ilmaisuun.

Ote 22. Käsimatkatavara (190213-3, 22:24–22:34)

Klaara juttelee Miran kanssa ennen tunnin alkua tämän tulevasta ulkomaanmatkasta. Mira kertoo hankkineensa uuden käsimatkatavaralaukun. Klaara kuulee sanan väärin, mistä seuraa korjausjakso.

- 1 Klaara: jänstkättääkö? ooks pakannu jo?
2 Mira: no en mut mä kävin eilen ostaa uuden käsimatkatavaralaukun
3 Klaara: minkä?
→ 4 Mira: @KÄSIMATKATAVARAN@
5 Klaara: ai mä kuulin et joku kesämatkatavara mä olin silleen-
6 Mira: no ↑tajuuthan sä jos mä sanon käsimatkatavara
7 Klaara: joo mut-
8 Mira: vittu ku Osku vaan sano et @ >eihän se voi olla
9 käsimatkatavara<LAUKKU @ (.) ei sellanen pieni (0.6)
10 [matka]laukku oo käsimatkatavara

Klaara kysyy Miralta, jännittääkö matka häntä ja onko hän jo pakannut. Mira vastaa jälkimmäiseen kysymykseen kieltävästi, mutta kertoo ostaneensa uuden "käsimatkatavaralaukun". Korjausaloitteella *minkä* Klaara paikantaa ongelmälähteeksi Miran ostoksen. Hän ilmaisee, ettei ole joko ymmärtänyt tai kuullut kunnolla kyseistä kohtaa. Korjausaloitteen jälkeen Mira tekee korjauksen ja toistaa oman vuoronsa osittain (rivi 4). Tätä seuraavassa vuorossa Klaara ilmaisee ymmärtäneensä korjauksen ja selittää, että oli kuullut sanan väärin. Mira keskeyttää hänen vuoronsa kysymällä hieman kiihtyneesti "no tajuuthan sä jos mä sanon käsimatkatavara". Klaara vastaa myöntävästi, ja jälleen Mira keskeyttää hänet kertomalla, mitä Osku oli sanonut. Hän ilmaisee olevansa eri mieltä tämän kanssa sanan *käsimatkatavara* merkityksestä: "ei sellanen pieni matkalaukku oo käsimatkatavara".

Miran turhautuminen näkyy siinä, että korjaus tehdään kärsimättömällä äänensävyllä ja kovalla äänellä, liki huutaen. Mira ilmeisesti tulkitsee Klaaran korostetusti esitetyn korjausaloitteen kertovan ongelmasta ymmärtämisessä, ja turhautuu siitä, että hänen pitäisi alkaa selittää sanaa *käsimatkatavaralaukku*. Tehdessään korjauksen hän jättää laukku-sanan pois, mikä kertoo siitä, että hän ajattelee sen olevan ymmärrystä vaikeuttava ongelmälähde.

Turhautuminen saa selityksen myöhemmin, kun Mira kertoo, miten Osku oli korjannut häntä sanan *käsimatkatavaralaukku* käytöstä (rivit 8-10). Ilmeisesti Klaaran korjausaloite "minkä?" sai hänet epäilemään, että myöskään Klaara ei ymmärrä sanan merkitystä. Tämä tulkinta saa tukea siitä, että hän varmistaa Klaaran ymmärtämisen (rivi 6), vaikka tämä on jo kertonut kyseessä olleen ongelma kuulemisessa.

Korjauksen tekijä turhautuu toisen virhettä korjatessa

Ote 23. Edestakas (00550, 01:16–02:08)

Laura, Iina, Klaara ja Moona ovat illalla terassilla polttamassa tupakkaa ja juttelemassa. Iina ottaa kuvia Lauran uudella järjestelmäkameralla ja näyttää Klaaralle, kuinka hienoja kuvia saa pimeässä, jos heiluttaa vähän kameraa kuvaushetkellä. Sitten hän pyytää siskoaan Lauraa ottamaan hänestä samanlaisen kuvan. Laura ei onnistu kuvan ottamisessa ja Iina ja muut neuvovat häntä.

- 1 Iina: ota must tämmönen
- 2 Laura: kauan ne oikeesti [istuu kaupungis(---)]
- 3 Iina: [ku sä painat tän] näin (.) ja sitte ku siit kuuluu se ääni
- 4 ni heiluta sitä kameraa vähän niin tulee valoja sillee
/salama välähtää
- 5 Iina: edestakas
.....
*heiluttaa kättään kerran edestakaisin vaakasuunnassa
- 6 Laura: °oho siinä näkyy joku [siinä] kulmassa°
- 7 Iina: [uus]
- 8 (salama välähtää)
- 9 Iina: @EDESTAKAS (.) ei ylös alas
..... ^.....^
*heiluttaa käsiään ristiin vaakasuunnassa ^heiluttaa kättään pystysuunnassa
- 10 (salama välähtää)
- 11 Iina: £↑EI NOIN p(h)aljon [ku IHAN VÄ(h)HÄ]£
.....
*heiluttaa käsiään vaakasuunnassa

- 12 Moona: [eh heh heh].hh hh
- 13 Laura: ku ei täl valot ees heilu
- 14 (salama välähtää)
- 15 Iina: heiluta näin päin (1.0) NÄIN PÄIN
 *.....*
 *heiluttaa toista kättä vaakasuunnassa
- 16 Moona: vaakasuunnassa
- 17 Iina: LAURA VAAKASUUNNAS EI EDESTAKAS (.) noin mut
 /salama välähtää

 *heiluttaa molempia käsiään edestakaisin vaakasuunnassa
- 18 ei noin paljoo
- 19 Klaara: heh heh
- 20 Moona: he he he
- 21 Iina: kato ku mä opetan sitä käyttään kameraa
- 22 (salama välähtää)
- 23 Iina: voi huoh! anna tänne (.)
- 24 (Laura antaa kameran Iinalle)
- 25 Iina: mun rakas
 (tarkastelee kameraa)

Sekvenssin alussa, ensimmäisellä rivillä, Iina pyytää Lauraa ottamaan itsestään samanlaisen "heilahtaneen" kuvan kuin Klaaralle esittelemänsä. Seuraavassa vuorossaan Iina neuvoo, miten kameraa tulisi heiluttaa kun ottaa kuvaa: "ku sä painat tän näin ja sitte ku siit kuuluu se ääni ni heiluta sitä kameraa vähän niin tulee valoja sillee". Hän painottaa sanaa "heiluta".

Laura ottaa kuvan, salama välähtää. Iina ei ole tyytyväinen, vaan korjaa: "edestakas" (rivi 5). Hän havainnollistaa liikettä heiluttamalla kättään vaakasuunnassa. Korjaussekvenssin ongelmalähde on siis Luran kameran käyttö, tapa jolla hän ottaa kuvia. Laura kokeilee kameraa ja mutisee hiljaisella äänellä: "oho siinä näkyy joku siinä kulmassa ". Iina määrää ottamaan uuden kuvan ja Laura tottelee.

Laura ei vieläkään heiluta kameraa oikealla tavalla, sillä rivillä 9 Iina tekee uuden korjauksen: " EDESTAKAS ei ylösalas". Korjauksen alku tehdään kovemmalla äänellä ja

Iina korostaa sitä käsien liikkeellä. Seuraavaksi Laura ilmeisesti heiluttaa kameraa oikean suuntaisesti, mutta liian voimakkaasti, sillä Iina tekee kolmannen korjauksen nauraen: "EI NOIN paljon ku IHAN VÄHÄ". Hän painottaa sanoja "ei noin" ja "ihan vähä" ja heiluttaa käsiään samalla kun sanoo "ku ihan vähä". Moona nauraa Iinan turhautumiselle. Laura tarkastelee kameraa ja kommentoi "ku ei täl valot ees heilu". Hän ottaa taas uuden kuvan (rivi 14).

Rivillä 15 Iina tekee sekvenssin neljännen korjauksen "heiluta näin päin" ja toistaa sen kovemalla äänellä. Hän näyttää oikeaa liikettä kädellään. Moona tekee myös korjauksen "vaakasuunnassa", kenties selventääkseen Iinan korjausta Lauralle. Iina käyttää seuraavassa korjauksessaan (rivi 17) myös ilmaisua vaakasuunnassa: " Laura vaakasuunnas ei edestakas". Tämä on hieman ristiriidassa hänen aikaisempien ohjeidensa kanssa, joissa hän on neuvonut Lauraa liikuttamaan kameraa "edestakas, ei ylösalas" (rivi 9). Samalla kun hän tekee tätä korjausta, Laura ottaa uuden kuvan. Tällä kertaa hän liikuttaa kameraa oikeassa suunnassa, mutta liian paljon, sillä Iina korjaa: "noin mut ei noin paljoo". Tätä seuraa naurua.

Sekvenssin aikana Iina tekee yhteensä viisi (rivit 5, 9, 11, 15 ja 17) ja Moona yhden korjauksen (rivi 16), jotka kohdistuvat kaikki Lauran tapaan heiluttaa kameraa. Tilanteen alusta lähtien Iina ottaa opettajan roolin ja Laura on "oppilas", jolle hän opettaa kameran käyttöä. Iina myös ilmaisee tämän eksplisiittisesti: " kato ku mä opetan sitä käyttään kameraa" (rivi 21). Tilanteen lopuksi Iina pyytää Lauraa antamaan kameran hänelle (23).

Iinan ensimmäinen korjaus rivillä viisi sanotaan normaalilla äänenvoimakkuudella ja neutraalilla äänensävyllä. Jo toisessa korjauksessa (rivi 9) hän kuitenkin ilmaisee turhautumistaan siihen, että Laura ei ole ymmärtänyt hänen ohjettaan: hän parahtaa korjauksen "EDESTAKAS" kovalla äänellä ja heiluttaa samalla käsiään nopeasti. Käsien nopea ristikkäinen liike korostaa turhautumisen ja kärsimättömyyden vaikutelmaa samalla kun havainnollistaa oikeaa kameran liikettä.

Seuraavassa korjauksessa (rivi 11) Iina ilmaisee jo huvittuneisuuttakin, sillä se esitetään nauravalla äänellä. Myös muut tytöt nauravat tässä kohdassa. Rivin 15 ensimmäisen korjauksen "heiluta näin päin" Iina sanoo maltillisemmalla äänensävyllä, mutta sitä seuraa taas kovalla äänellä huudettu "NÄIN PÄIN". Myös rivin 17 korjauksen Iina tekee kovalla äänellä ja painottaa sanomaansa heiluttamalla molempia käsiään vaakasuunnassa.

Iina käyttää sekä käsien eleitä että äänensävyä ja -voimakkuutta ilmaistessaan kärsimättömyyttään ja turhautumistaan "oppilaaseensa". Kiivaat eleet ja äänenvoimakkuuden nostaminen liki huudoksi kertovat muille, että hän on menettänyt malttinsa siihen, että Laura ei opi heiluttamaan kameraa oikein. Samaan aikaan hän suhtautuu hieman huvittuneesti ja alentuvasti Lauran osaamattomuuteen ja korostaa muille omaa parempaa osaamistaan kameran käytössä: "kato ku mä opetan sitä käyttään kameraa". Tilanteen lopussa hän toteaa opettamisen mahdottomaksi ja pyytää kameran itselleen: "voi huoh, anna tänne". Huokaisun sijaan Iina sanoo "voi huoh", mikä antaa kuvan että hän ironisoi tilannetta, esittää muille turhautumista Lauraan.

4.3.2 Turhautumisen ilmaiseminen korjauksen jälkeen

Ongelmavuoron tuottaja turhautuu

Ote 24 (22). Käsimatkatavara (190213-3, 22:24–23:02)

Seuraava ote on pidempi versio edellisessä luvussa esitetystä otteesta. Klaara juttelee edessään olevassa pulpetissa istuvan Miran kanssa ennen tunnin alkua. Hän kyselee Miralta tämän tulevasta ulkomaanmatkasta, jolloin keskustelu kääntyy sanan *käsimatkatavara* merkitykseen.

- 1 Klaara: jänstkättääkö? ooks pakannu jo?
- 2 Mira: no en mut mä kävin eilen ostaa uuden käsimatkatavaralaukun
- 3 Klaara: minkä?
- 4 Mira: @KÄSIMATKATAVARAN@
- 5 Klaara: ai mä kuulin et joku kesämatkatavara mä olin-
- 6 Mira: no ↑tajuuthan sä jos mä sanon käsimatkatavara
- 7 Klaara: joo mut-
- 8 Mira: vittu ku Osku vaan sano et @ >eihän se voi olla
- 9 käsimatkatavara<LAUKKU @ (.) ei sellanen pieni (0.6)
- 10 [matka]laukku oo käsimatkatavara
- 11 Klaara: [niin]
- 12 Klaara: onpas
- 13 Mira: semmonen laukku

- 14 Klaara: kyl kyllä seki lasketaan
15 Mira: niin mut ei ei ei kyl tajuu jos sanoo et käsimatkatavara
16 Klaara: nii
17 Mira: nii
18 Klaara: mut nii (.) niin niin (.) nii kuulin tosiaan et kesämatkatavaralaukku
19 [niin mä olin sillee] * yy
**nostaa kulmakarvojaan*
→ 20 Mira: [mjöääh]
→ 21 Mira: noo niin

Klaara kysyy Miralta, onko hän jo pakannut. Mira vastaa, ettei ole, ja kertoo että oli edellisenä päivänä ostanut käsimatkatavaralaukun. Klaara kuulee sanan väärin, ja Mira joutuu toistamaan sen (rivi 4). Klaara selittää, että oli kuullut Miran sanovan "kesämatkatavara". Mira keskeyttää hänen vuoronsa kysymällä hieman kiihtyneesti "no tajuuthan sä jos mä sanon käsimatkatavara".

Klaara vastaa myöntävästi. Mira keskeyttää hänen selityksensä kertoen valittavalla äänellä: "vittu ku Osku vaan sano et eihän se voi olla käsimatkatavaraLAUKKU". Mira esittää Oskun kommentin nyrpeällä äänensävyllä, ja vuorosta huomaa selkeästi hänen ärsyyntymisensä Oskuun. Turhautumisesta kertoo myös vuoron aloittaminen kirosanalla. Matkiessaan Oskua Mira puhuu nopeasti. Laukku-sanalla hän hidastaa ja painottaa tätä Oskun mielestä ongelmallista kohtaa. Sitten hän ilmaisee olevansa eri mieltä tämän kanssa sanan *käsimatkatavara* merkityksestä: "ei sellanen pieni matkalaukku oo käsimatkatavara" (rivit 9-10). Ennen matkalaukku-sanaa hän pitää pienen tauon, kenties etsien oikeaa sanaa.

Klaara puolestaan osoittaa olevansa Oskun kanssa samaa mieltä korjaamalla "onpas" rivillä 12. Mira haluaa varmistaa, että Klaara on ymmärtänyt asian oikein, ja toistaa "semmonen laukku", painottaen laukku-sanaa. Klaara pysyy kannassaan: "kyllä seki lasketaan".

Sekvenssissä on neuvottelua käsimatkatavara-sanalla merkityksestä ja osallistujien episteemisestä positiosta. Miran valitustarinan jälkeen Klaara ilmaisee olevansa eri mieltä hänen kanssaan siitä, voiko myös matkalaukku olla käsimatkatavara. Mira tekee korjausaloitteen painottaen laukku-sanaa (rivi 13). Klaara ei kuitenkaan vielä muuta mieltään. Mira seuraava vuoro onkin epävarmempi. Se alkaa myöntymisellä mutta jatkaa

vielä oman kannan esiin tuomista: "niin mut ei ei ei kyl tajuu jos sanoo et käsimatkatavara". Klaara myöntyy tähän seuraavassa vuorossaan (rivi 16). Seuraavaksi Klaara siirtyykin jatkamaan kesken jäänyttä selitystään siitä, että oli kuullut sanan väärin. Mira ilmaisee turhautumistaan asiaan äännähtämällä Klaaran selityksen päälle kyllästyneesti "mjöääh". Hän lopettaa sekvenssin samalla kyllästyneellä äänensävyllä "noo niin". Tämä ilmaisee turhautumista koko aiheeseen.

Voidaan sanoa, että keskustelun kumpikin osapuoli teki myönnytyksiä, jotta sanan *käsimatkatavara* käyttötavasta päästiin jonkinlaiseen yhteisymmärrykseen ja keskustelussa voitiin siirtyä eteenpäin. Miran sekvenssin lopussa ilmaisema turhautuminen voikin osaltaan johtua siitä, että hän joutui taipumaan kompromissiin Klaaran korjauksien edessä.

Ote 25. Vad hon har på sig (011211-2, 09:18 -10:17)

Seuraava korjaustilanne alkaa ruotsin tunnilla, kun opettaja pyytää Klaaraa lukemaan vastauksen tehtävään. Klaralla on vaikeuksia ilmaista haluamansa lause ruotsiksi, ja opettaja yrittää auttaa häntä kehottamalla katsomaan kirjasta. Klaara lukee suoraan kirjasta, jolloin opettaja korjaa hänen käyttämänsä persoonapronominia.

- 1 opettaja: Klaara kan du läsa
- 2 Klaara: kolmonen?
- 3 opettaja: joo (0.8) ee två
- 4 Klaara: öö (.)^{*} ja mest av allt gillar ja Emelias still eftersom hon
**heiluttaa kynää.....*
- 5 Klaara: (6.0)
(kääntää kirjan sivuja, alkaa heiluttaa kynää)
- 6 Klaara: öö (5.0)
(heiluttaa kynää, raapii päätä)
Klaara: en mä tiiä (1.0)
- 7 Klaara: [hon] hon heller so värst my- eiku emmä tiiä kuinka sanotaan
- 8 opettaja: [(---)]
- 9 Klaara: että se ei välitä mitä se pitää (.) päällä pitää ^{*}pistää päälle
**kurtistaa kulmiaan*

- 10 opettaja: joo (.) du kan läsa det * (2.0**) vem sägs det där
**Klaara vilkaisee opettajaan*
***selaa kirjan sivuja*
- 11 Klaara: .hhh hhh (3.2)
- 12 Klaara: annars jag är inte så noga med vad [jag °har på mig°]
- 13 opettaja: [joo (.) hon är inte så] noga (.)
- 14 opettaja: med det vad hon har på sig (.) joo
- 15 Klaara: (kyllästynyt ilme)
- 16 Klaara: °.hh hh°
(katse kirjassa)

Sekvenssin alussa (ensimmäinen rivi) opettaja pyytää Klaaraa lukemaan tehtävän vastauksen. Klaara varmistaa, onko kyseessä kolmostehtävä, ja opettaja korjaa kyseessä olevan tehtävä numero kaksi (rivi 3). Tämän jälkeen Klaara aloittaa vastauksensa, joka keskeytyy hänen epäröintiinsä: "öö (5) en mä tiää". Epäröintiä ja vastauksen tuottamisen vaikeutta ilmaisevat myös pitkät tauot (7 ja 5 s.) vuoron keskellä, joiden aikana Klaara katsoo kirjaa ja heiluttaa kädessään olevaa kynää.

Rivillä 7 Klaara yrittää jatkaa vastaustaan, ja opettaja aloittaa oman vuoronsa samanaikaisesti (rivi 8). Samassa vuorossa Klaara ilmaisee, ettei osaa sanoa vastausta ruotsiksi ja tarvitsee apua: "eiku emmä tiää kuinka sanotaan että se ei välitä mitä se pitää pääl- pistää päälle". Opettaja kehottaa häntä lukemaan kirjasta ja auttaa osoittamalla oikean kohdan. Klaara vastaa huokaisemalla syvään (rivi 11). Tauon jälkeen hän lukee kirjasta opettajan osoittaman kohdan, jolloin opettaja korjaa hänen käyttämänsä persoonapronominia, jonka olisi pitänyt olla minä-muodon (*jag*) sijaan hän (*hon*). Opettaja korostaa korjausta painottamalla lauseen loppua *vad hon har på sig*. Klaara ei vastaa opettajalle, mutta hän tekee kyllästyneen ilmeen ja huokaisee hiljaa.

Sekvenssin aikana Klaaran epävarmuus muuttuu turhautumisen ilmaisemiseksi. Kun Klaara on kertonut, ettei tiedä, miten vastaus sanotaan ruotsiksi, opettaja ei kerro suoraan vastausta, vaan kertoo mistä ratkaisu löytyy. Klaaran huokaus rivillä 11 on melko kuuluva ja luultavasti tarkoitettu opettajan huomattavaksi. Klaara kuitenkin lukee, mitä opettajan osoittamassa kohdassa sanotaan. Riveillä 13-14 opettaja tekee korjauksen toistamalla Klaaran lauseen hieman muunnellen. Opettaja aloittaa korjauksensa kesken Klaaran vastauksen, jonka lopun tämä sanoo hiljaisemmalla äänellä. Korjauksen jälkeen Klaara

ilmeilee kyllästyneesti ja huokaisee hiljaa. Huokaus on melko huomaamaton ja opettaja on kääntynyt hieman pois päin Klaarasta, siirtyen jo seuraavaan tehtävään. Ilmeilyä ja huokaisua ei siis luultavasti ole tarkoitettu opettajalle, vaan ne ovat yleinen kyllästymisen ilmaus.

Sanallisten ilmausten sijaan Klaara käyttää siis ilmeitä ja huokauksia ilmaisemaan turhautumista tai kyllästymistä tehtävään. Tämä tapahtuu korjaussekvenssin lopussa, opettajan suoran korjauksen jälkeen.

Ote 26. Var gjort om (011211-2, 27:12 - 27:45)

Myöhemmin samalla ruotsin tunnilla opettaja korjaa jälleen Klaaraa. Korjaus tapahtuu tilanteessa, jossa luokka tarkistaa yhdessä tehtävää, jossa käännetään kirjan kappaleessa esiintyneitä ilmaisuja suomesta ruotsiksi. Klaara istuu Marinan vieressä.

- 1 opettaja: muuttanut tavallisen valkoisen t-paidan
- 2 Klaara: *(katsoo kirjaa, viittaa kynä kädessä)*
- 3 opettaja: Klaara
- 4 Klaara: *öö en van- **vanli:g vit tröja och skrivit med svart
*heiluttaa kynää edestakaisin.....
** rypistää kulmiaan
- 5 opettaja: yym
- 6 Klaara: °eiku [se]°
- 7 opettaja: [var] gjort om=
- 8 Klaara: =niin (.) [just niin]
- 9 opettaja: [en vanlig] vit t- [t-tröja]
- 10 Klaara: [kyllä] (0.9)
- 11 Klaara: kyrpä[ruotsi]
- 12 opettaja: [muutta]nut [taval]lisen valkoisen t-paidan (2.8)
- 13 Marina: [hh]*
* hymyilee.....
- 14 opettaja: satuin kuulemaan
- 15 Klaara: *(alleviivaa kirjaa kolmioviivaimen avulla, hymyilee teennäisesti)*
- 16 Klaara: *(heittää viivaimen pulpetille, nojaa pään käteensä) .hh hhh*

Ensimmäisellä rivillä opettaja lukee ääneen ilmaisun, joka pitäisi kääntää ruotsiksi. Klaaran viitatessa kynä kädessään opettaja antaa vastausvuoron hänelle (rivi 3). Rivillä neljä Klaara esittää vastauksensa epäröivästi. Vastauksen tuottamisen vaikeus näkyy siinä, että Klaara aloittaa vuoronsa "öö", joutuu aloittamaan sen alusta (*en van- vanlig*) ja rypistää kulmiaan. Opettajan vastaus "yym" rivillä 5 osoittaa, että Klaaran vastauksessa on jotain ongelmallista, sillä se ei suoraan tunnusta Klaaran vastausta oikeaksi. Rivillä 6 Klaara myös aloittaa itsekorjauksen "eiku se", mutta keskeyttää sen opettajan tehdessä korjauksen (rivit 7 ja 9).

Riveillä 8 ja 10, osittain päällekkäin opettajan korjauksen kanssa, Klaara "myötäilee" opettajaa ironisella äänensävyllä (*niin, just niin, kyllä*) ja esittää sitten arvion "kyrpäruotsi". Ilmaus on kärjistetyn negatiivinen, ja arvio kohdistuu ruotsiin aineena, ei esimerkiksi opettajaan. Klaaran vieressä istuva Marina reagoi Klaaran negatiivisten tunteiden ilmaisuun naurahtamalla (rivi 13). Opettajan siirtyessä seuraavaan kohtaan tehtävässä (rivi 14) Klaara osoittaa ärsyntymistään vielä alleviivaamalla kirjaansa viivaimella korostetun reippaasti ja hymyilemällä teennäisesti. Sen jälkeen hän heittää viivaimen pulpetille, nojaa päätä käteensä ja huokaisee kuuluvasti.

Tilanteessa Klaara käyttää monia vuorovaikutuksellisia resursseja ilmaistessaan ärsyntymistään. Vuoroilla "niin, just niin" ja "kyllä" Klaara näennäisesti myötäilee opettajaa, mutta ilmaisee äänensävyllään muuta. Negatiivisesta asennoitumisesta kertoo myös kärkevä ilmaus "kyrpäruotsi". Nämä sanalliset tunteen ilmaukset sijoittuvat sekvenssissä juuri korjauksen perään tai osittain päällekkäin sen kanssa. Lisäksi Klaara käyttää tunteen ilmaisun apuna esineitä, viivainta, kynää ja kirjaa, sekä ilmettä (teennäinen hymy) ja kovaäänistä huokausta. Niiden avulla hän saa "dramatisoitua" tilannetta ja korostettua omaa tunnetilaansa.

Klaaran voimakkaamman turhautumisen ilmaisun (rivi 11) jälkeen vieressä istuva Marina osoittaa ymmärtävänsä Klaaran tunteen naurahtamalla ja hymyilemällä. Rantalan (2005, 275) mukaan negatiivisten tunteiden näyttäminen on usein helpompaa koulukaverille kuin opettajalle. Klaaran tunteen ilmaisun voidaankin katsoa osoitetun nimenomaan vieressä olevalle ystävälle, ja vaikka Klaara ilmaisee negatiivisia tunteita, hän käyttää myös huumorin keinoja, kuten liioittelua ja ironiaa. Kaveri voi naurahduksellaan osoittaa, että ymmärtää toisen tilanteen ja on hänen tukena.

Ote 27. Sä teet väärän kappaleen tehtäviä (190213-3, 39:41–40:18)

Terveystiedon tunti on peruttu, ja Klaara istuu puolityhjässä luokassa tekemässä kotitehtäviä ja juttelemassa kaveriensa kanssa. Hänen vieressään vasemmalla puolella istuu Mira, jonka kirjaa Klaara käyttää, sillä hänellä ei ole omaa. Edessä olevassa pulpetissa istuu Milla, joka huomaa, että Klaara tekee väärän kappaleen tehtäviä.

- 1 Milla: mä katon et mitä Klaara lukee siellä
2 Klaara: lukee? en mitään mä kirjotan vaan (0.9) teen tehtäviä
3 Klaara: *(selaa kirjaa ja pysähtyy katsomaan jotain sivua)*
4 Milla: sä teet väärän kappaleen tehtäviä
5 Klaara: ö-
6 Mira: piti tehdä kolmosesta
7 Klaara: eks tää ollu kolmonen sä- eks sanonu=
8 Mira: =*tää on nelonen **
**osoittaa kohtaa kirjassa **katse Klaaraan*
→ 9 Klaara: *(tuijottaa kirjaa, kääntää hitaasti sivua, hymyilee)*
10 Mira: meil oli siit seksuaalisuudesta
→ 11 Klaara: ai noi tossa* (0.8) voi vittu °.hh hh°
**osoittaa kirjasta*
→ 12 Klaara: *(heiluttaa päätään puolelta toiselle)*
13 Mira: yym
→ 14 Klaara: .hhh hhh
(alkaa kirjoittaa)

Sekvenssi alkaa Millan ihmetellessä, mitä Klaara lukee. Klaara vastaa tekevänsä vain tehtäviä. Hän selailee kirjaa ja pysähtyy katsomaan erästä sivua. Silloin Milla huomauttaa, että Klaara tekee vääriä tehtäviä (rivi 4). Klaara ehtii vain aloittaa oman hämmentyneen vuoronsa "ö-", kun Mira puuttuu puheeseen ja selventää "piti tehdä kolmosesta". Sitten Klaara tekee korjausaloitteen "eks tää ollu kolmonen". Klaara aikoi luultavasti ensin jatkaa, että Mira sanoi itse sanoi hänelle näin, mutta korjaa lauseen kysymykseksi: "sä- eks sanonu".

Rivillä 8 Mira tekee korjauksen "tää on nelonen", osoittaen kohtaa kirjassa. Vuoron loppuksi hän kääntää katseensa Klaaraan. Tämä tuijottaa kirjaa, kääntelee sen sivuja hitaasti

ja hymyilee sitten. Hymy on ironinen ja ilmaisee, että Klaara on tajunnut erehdyksensä. Klaara ei kuitenkaan sanallisesti ilmaise ymmärtäneensä, joten Mira selittää vielä: "meil oli siit seksuaalisuudesta". Klaara varmistaa, mistä tehtävistä oli kyse (*ai noi tossa*) osoittamalla niitä kirjasta. Tätä seuraa tauko, jonka jälkeen Klaara ilmaisee turhautumistaan toteamalla "voi vittu" ja huokaisemalla hiljaa (rivi 11). Turhautumista korostaa levoton pään heiluttelu puolelta toiselle. Mira reagoi Klaaran vuoroon minimaalisesti "yym". Hän ei naura Klaaran erehdykselle, mutta ei myöskään reagoi tämän turhautumiseen. Sekvenssin lopussa Klaara huokaisee kuuluvasti ja alkaa kirjoittaa vihkoonsa.

Klaaran turhautumisen ilmaisut tulevat korjauksen jälkeen sitten, kun hän on varmistunut tekemästään erehdyksestä (rivi 11). Turhautuminen seuraa siis oman virheen ymmärtämistä. Sekvenssin aikana Klaara ilmaisee turhautumista käyttämällä eleitä, ilmeitä ja liikkeitä sekä kiroilemalla ja huokaisemalla. Turhautumisen ilmaisun voidaan nähdä voimistuvan asteittain ironisesta hymystä "voi vittu"-lausahduksen ja hiljaisen huokaisun kautta äänekkääseen huokaisuun.

Ote 28 (20). Hyväksytyn uusinta (021211-10, 11:29–11:43)

Ryhmä oppilaita kiistelee siitä, milloin hyväksytyjen kokeiden uusintakoe on (koko sekvenssin litterointi luvussa 4.2.1). Jarin mielestä uusintakoe on keväällä, mutta muut ovat eri mieltä. Väittely on jatkunut jonkin aikaa.

- 15 Jari: ei tänään oo hyväksytyn uusinta [hyväksytyn
Klaara: [on
- 16 Tiina: [on
Jari: hyväksytyn uusinta on vasta keväällä
- 17 Klaara: [se on] (0.8) [tänään
- 18 Nea: [ei oo] ku tä[nään]
- 19 Tiina: [se on] syksyllä ja keväällä molemmis
- 20 ?: hähähähäh
- 21 Tiina: maanantaina oli [ilmottautuminen]
- 22 Jari: [↑aivan sama]
- 23 Raisa: mikä sun ois pitäny

Jari ei ole vakuuttunut muiden väitteistä, että uusintakoe olisi samana päivänä, vaan esittää korjauksen "ei tänään oo hyväksytyn uusinta". Klaara ja Tiina ovat eri mieltä. Jari jatkaa hyväksytyn uusinnan olevan vasta keväällä. Klaara ja Nea esittävät suunnilleen samanaikaisesti omat korjauksensa, että uusinta on sinä päivänä. Tiina korjaa, että "se on syksyllä ja keväällä molemmis". Joku tytöistä nauraa kimeällä äänellä. Tiina jatkaa, että ilmoittautuminen oli maanantaina, mihin Jari vastaa "ihan sama". Raisa kysyy, mikä koe Jarin olisi pitänyt uusia.

Jari ilmaisee turhautumista useamman toisten tekemien korjauksien jälkeen, kun hän vihdoin hyväksyy, että oli väärässä (hyväksytyn uusinta oli myös sinä päivänä). Turhautuminen johtuu siis epämieluisan tiedon varmistumisesta tai väittelyn häviämisestä, tai kummastakin. Lisäksi joku oppilaista on juuri nauranut Jarille (rivi 20). Huudahdus "aivan sama" ilmaisee, että asia on Jarille yhdentekevä, vaikka monen vuoron mittainen kiistely asiasta kertoo toista. Vuoro sanotaan turhautuneella äänellä, ja puhuminen päällekkäin Tiinan kanssa korostaa tätä. Vuorollaan Jari osoittaa, että hän on kyllästynyt puheenaiheeseen ja haluaa siirtyä eteenpäin keskustelussa.

4.3.3 Yhteenveto

Turhautumista ilmaistiin korjauksen aikana ja sen jälkeen. Sitä voitiin ilmaista huokaisemalla, ilmeilemällä kyllästyneesti, liioitelluilla tai ironisilla eleillä (esimerkiksi käsien liikkeet, hypähtely, "tekohymy") sekä äänenpainon ja -voimakkuuden muutoksilla. Turhautumista ilmaistiin myös sanallisesti (*mä en jaksa selittää, aivan sama, voi huoh!*). Kirosanoja käytettiin paljon negatiivisen tunnelatauksen ilmaisemiseen. Turhautumisen ilmaisussa oli eri tasoja lievästä voimakkaampaan. Turhautumisen voimistumista ilmaistiin esimerkiksi nostamalla äänenvoimakkuutta ja elehtimällä kiivaammin. Turhautumisen ilmaisuun liittyi myös toisen vuoron kanssa päällekkäin puhuminen.

Ongelmallisen tai "väärän" vuoron tuottaja saattoi ilmaista turhautumista tai kyllästymistä toisen korjauksen jälkeen. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi, kun opettaja korjasi virheellistä vastausta tunnilla. Tällöin kaveri saattoi yrittää lieventää korjatun negatiivista tunnetta reagoimalla siihen esimerkiksi naurahtamalla ja siten osoittaa olevansa mukana tilanteessa. Myös väärinymmärryksen oikaiseminen aiheutti joskus turhautumista. Tähän

saattoi vaikuttaa se, että oikaisun tuoma uusi tieto nähtiin epämiellyttävänä (esimerkiksi se, että uusintakoe onkin jo samana päivänä), tai se, että joutui luopumaan omasta episteemisestä positiosta tietävänä.

Myös korjauksen tekijä saattoi osoittaa turhautumista tilanteeseen, esimerkiksi jos korjaus ei näyttänyt menevän perille (Edestakas- ja Ketkä näkee -esimerkit). Tällöin tunteen ilmaisu oli osa korjausvuoroa. Turhautumisella "opettajan" roolissa oleva saattoi osoittaa kärsimättömyyttä toisen oppimattomuutta kohtaan ja siten korostaa omaa asemaansa episteemisenä auktoriteettina. Korjauksen tekijän turhautuminen liittyi siis siihen, että jokin asia piti selittää monta kertaa. Ei pelkästään toisen toiminnan korjaaminen, vaan myös oman vuoron selventäminen (itsekorjaus) toistuvasti saattoi johtaa turhautumiseen.

5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkastelee tunteiden ilmaisua korjaussekvensseissä. Korjaussekvenssit valittiin tutkimuksen kohteeksi, sillä aikaisempi tutkimus on osoittanut, että niihin liittyy usein oppimista ja opettamista. Korjaus on ymmärryksen ilmaisemisen keino, jonka avulla osallistujat voivat paljastaa ja selvittää vuorovaikutuksessa ilmeneviä ongelmia "tässä ja nyt" (Schegloff 1992). Korjausjakso keskeyttää käynnissä olevan toiminnan, jotta voidaan saavuttaa yhteisymmärrys, arvioida, opettaa ja muuttaa käytettyjä toiminnan tapoja. Toisen tekemät korjaukset liittyvät tilanteisiin, joissa toinen osallistuja vasta opettelee päteväksi jollain alueella (Schegloff 1977, 381). Korjaussekvenssit ovatkin yksi tapa, jolla osallistujat ilmaisevat ja tunnistavat, että opettamista tapahtuu. Korjaussekvenssit tekevät näkyväksi, miten yhteistä ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa, ja ovat siten relevantti oppimisen ja tunteiden tutkimisen kohde.

Korjauksien runsaus

Sellaisia tilanteita, joissa korjauksiin tai korjausaloitteisiin liittyi selkeästi tunteita, löytyi aineistosta paljon. Tutkimukseni osoittaakin, että tunteet ovat olennainen osa arkipäiväisiä oppimistilanteita, eivät mikään sivuseikka tai ylimääräinen ”lisä”. Työn edetessä kävi ilmi, että ilmiö on laajempi kuin alun perin olin ajatellut – vastaukset tutkimuskysymyksiin herättivät lisää kysymyksiä, joihin kaikkiin ei voinut vastata tässä pro gradussa. Seuraavaksi esittelen joitakin johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista sekä jatkotutkimuksen aiheita.

Toisen tekemiä korjausaloitteita ja korjauksia oli aineistossa runsaasti. Aineiston perusteella korjauksia tehdään myös asioissa, joilla ei näyttäisi olevan merkitystä vuorovaikutuksen sujuvuuden tai ymmärtämisen kannalta. Voitaisiin sanoa, että tässä näkyy ihmisen luontainen didaktinen orientaatio (Gergely ja Csibra 2006): opettaminen kuuluu luonnollisena osana jokapäiväiseen toimintaan erilaisissa yhteisöissä.

Tässä aineistossa toisen tekemiä korjausaloitteita ja korjauksia esiintyi kuitenkin huomattavasti enemmän koulussa kuin vapaa-ajalla. Niistä suurimmassa osassa korjausaloitteen tai korjauksen tekijä oli kaveri. Tämä osoittaa, että vaikka luokahuonevuorovaikutuksessa opettajan rooliin kuuluu korjausten tekeminen, kouluympäristö luo myös oppilaille enemmän mahdollisuuksia tehdä korjauksia – opettaa

ja oppia. Tutkimukseni aineistossa suurin osa korjauksista ja korjausaloitteista olikin kavereiden tekemiä. Vertaisryhmän sanotaan olevan erityisen tärkeä nuoruusiässä, ja tutkimukseni osoittaa, että kavereilla on tärkeä rooli myös oppimistilanteissa.

Havaintojeni perusteella korjaustilanteiden esiintyminen oppitunneilla oli yhteydessä myös opetustyyliin. Jos oppilaat vain istuvat hiljaa kun opettaja puhuu, ei synny kovin paljon korjaustilanteita. Kun oppilaat eivät pääse ilmaisemaan omaa ymmärrystään asioista, ei myöskään mahdollisia väärinymmärryksiä päästä korjaamaan. Aikaisemman tutkimuksen mukaan myös oppimisen ilon kokemisen kannalta on tärkeää, että oppilas on tilanteen keskiössä ja aktiivinen (Rantala 2005, 275).

Naurun monet funktiot

Tutkimassani aineistossa korjaussekvensseissä käytettiin erityisen paljon naurua. Sillä oli monia tehtäviä. Naurulla ja hymyllä voitiin lieventää korjausta, ja niitä käytettiin korjaustilanteissa yhteisenä kasvojen suojelun keinona, joiden avulla tilanteesta rakennettiin humoristista. Nauraa tai hymyillen tehty korjaus kutsuu myös toista (virheen tekijää) nauramaan, ja rakentaa siten tilannetta ei-vakavana. Kiusoittelu, huumori ja nauru ovat keinoja ilmaista ja luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta ja läheisyyttä osallistujien kesken (Jefferson ym. 1987; Saharinen 2007). Naurulla voidaan siis rakentaa myönteistä ilmapiiriä, joka on aikaisempien tutkimusten mukaan tärkeä oppimisen ja kouluviihtyvyyden kannalta (esim. Anderman & Wolters 2006; Rantala 2006).

Joissakin tilanteissa korjauksen tekijä ei nauranut, mutta ongelma vuoron tuottaja nauroi itse omalle erehdykselleen. Nauramista omalle virheelle tai väärinymmärrykselle voidaan käyttää kasvojen suojelustrategiana - se osoittaa, että virheen tekijä ei suhtaudu omaan erehdykseen liian vakavasti. Nauramalla itse voidaan myös kutsua toisia mukaan nauramaan omalle virheelle. Osapuolten yhteinen nauru lievitti tilanteen noloutta ja pehmensi korjausta. Naurun käyttäminen kasvojen suojelukeinona on osallistujien yhteinen saavutus, joka ei onnistu jos kaikki eivät ole mukana siinä.

Naurua käytettiin joissain tilanteissa myös pilkkaamaan toista - joko ongelma vuoron tai korjausaloitteen esittäjää - tietämättömyydestä, ja rakentamaan omaa episteemistä auktoriteettia. Naurulla voitiin korostaa omaa episteemistä statusta ja tehdä eroa tietävien ja ei-tietävien välille. Sen avulla voitiin siis osoittaa kuuluvansa tiettyyn, yhteistä tietoa jakavaan ryhmään. Naurulla voidaan osoittaa, mitä ryhmän jäsenen kuului tietää.

Nauraminen sille, että toinen ei tiedä jotain asiaa, ilmaisee, että tämä asia tulisi tietää ja tietämättömyys on huvittavaa. Muiden nauraminen yhdessä tietämättömälle rakentaa yhteenkuuluvuutta, mutta samaan aikaan eroa tietämättömään jäseneen. Se, kenelle nauretaan ja kenen kanssa, liittyy siis myös sosiaaliseen ja episteemiseen hierarkiaan ryhmässä. Naurulla voikin olla tärkeä rooli ryhmän yhtenäisyyden rakentamisessa.

Koulussa sekä opettajat että oppilaat osallistuvat korjausten tekemiseen, mutta eri tavalla. Huomionarvoista on, että tässä aineistossa naurua käytettiin vain kavereiden tai vertaisryhmän kesken. Tämä ei selity vain opettamis- ja oppimisorientaatiolla, sillä myös oppilaat saattoivat ottaa opettajamaisen roolin korjatessaan toisiaan. Opettajat eivät käyttäneet naurua korjatessaan oppilasta. Sen sijaan, kun joku oppilaista otti opettajan roolin korjatessaan kaveriaan, kuului nauru usein korjaukseen. Tämä kertoo, että opettajan roolin ottaminen voi olla ongelmallista tilanteissa, joissa virheen ja korjauksen tekijän välinen statusero ei ole tarpeeksi suuri. Nauru on kenties keino ottaa etäisyyttä tähän rooliin ja tehdä korjaus hyväksyttävämmäksi. Korjauksen esittäminen ei-vakavasti siis sekä lieventää virheen tehneen häpeää että suojelee korjauksen tekijää. Humoristisella tai kiusoittelevalla sävyllä tehtiin hyväksyttävämmäksi se, että yksi ystäväporukasta otti opettajamaisen roolin.

Opettajan ja oppilaan välinen statusero taas on riittävän suuri, jotta korjauksia ei tarvitse lieventää naurulla. Opettajan rooliin pedagogisessa tilanteessa kuuluu tehdä korjauksia (Martin 2004; Seedhouse 2004; Hall 2007). Opettajan institutionaaliseen rooliin myös kuuluu tietty tunteiden ilmaisun rajoittaminen (vrt. lääkäreiden nauraminen vastaanotolla, Haakana 2001). Opettajille ei kenties ole yhtä suotavaa nauraa korjausta tehdessä. Vaikka myös opettaja voi kiusoitella oppilaita, se on harvinaisempaa kuin oppilaiden keskeinen kiusoittelu (Saharinen 2007). Naurulla ja kiusoittelulla ilmaistaan myös läheisyyttä, mikä voi osaltaan selittää, miksi sitä käytettiin kaverien kesken korjauksissa.

Tulokset osoittavat, että nauru oppimistilanteessa ei aina kerro oppimisen ilosta, vaan sillä on monia erilaisia tehtäviä - kuten kasvojen suojeleminen ja noloistumisen lieventäminen, yhteenkuuluvuuden tunteen rakentaminen tai toisen pilkkaaminen ja oman episteemisen position korostaminen. Se, kuka nauraa sekä naurun sekventiaallinen positio korjaussekvenssissä ovat tärkeitä. Esimerkiksi, jos korjauksen tekijä nauraa yksin korjauksen jälkeen, nauru on usein toisen tietämättömyyttä tai virhettä pilkkaava.

Vaikka nauru sinällään ei aina kerro ilosta, oli aineistossa nähtävissä myös tilanteita, joissa nauru liittyi jonkin asian oivaltamiseen tai ymmärtämiseen yhdessä. Tutkimukseni siis tarjoaa empiiristä evidenssiä myös oppimisen ilosta. Oli myös paljon korjaustilanteita, joihin ei liittynyt naurua tai joissa ilmaistu ilo ei liittynyt oppimiseen.

Hämmästyks ja turhautuminen

Naurun lisäksi korjaussekvensseissä näkyi hämmästyksen ja turhautumisen ilmaisuja. Hämmästyks tai yllättymistä ilmaistiin osana korjausaloitetta. Niitä esiintyi tilanteissa, joissa ongelmavuoron tekijä teki toisen korjausaloitteen jälkeen itse korjauksen. Toisin sanoen korjausaloitteen tekijä pyysi varmistusta tai selvennystä kuulemaansa yllättävään asiaan, ja tämän asian kertoja selvensi omaa vuoroaan tai varmisti antamansa tiedon oikeaksi. Hämmästyksen ilmaiseminen liittyikin vahvasti osallistujien episteemiseen statukseen sekä episteemiseen topikalisointiin - ja siten myös oppimiseen. Hämmästyksen ilmaiseminen korjausaloitteessa osoitti, että saatu tieto on uutta ja yllättävää, sekä mahdollisesti ristiriidassa aikaisemman tiedon kanssa. Se myös korosti korjausaloitteen tekijän asemaa ei-tietävänä - rakentaen ongelmavuoron ja korjauksen tekijän episteemistä auktoriteettia. Toisaalta hämmästyksen ilmaisemisella voitiin myös kyseenalaistaa toisen esittämän yllättävän tiedon paikkansapitävyys. Aina se kuitenkin ilmaisi vähintään epävarmuutta suhteessa johonkin juuri kuultuun tietoon. Hämmästyksen ilmaisun kietoutuminen osaksi korjausaloitetta osoittaa, että tunteet ovat keskeinen osa oppimistilanteita.

Nauru, hämmästyks ja turhautuminen erosivat toisistaan siinä, missä kohtaa korjaussekvenssiä ne esiintyivät. Hämmästyks tai ilmaistiin osana korjausaloitetta, kun taas turhautumista ja kyllästymistä ilmaistiin korjausvuoron aikana ja sen jälkeen. Naurua puolestaan käytettiin läpi korjausjakson, kuitenkin eniten korjauksen jälkeen. Usein kuitenkin jo aikaisempiin vuoroihin oli tällöin kuulunut esimerkiksi hymyilyä tai muita merkkejä ei-vakavasta moodista.

Hämmästyksen ilmaisu erosi naurusta myös siinä, että sillä oli aina selkeä kohde - jokin uusi tieto. Myös turhautumiselle oli havaittavissa tietty syy vuorovaikutuksessa, vaikkakaan se ei ollut aina niin selkeä. Tavallisesti turhautuminen johtui omasta virheestä tai väärinymmärryksestä ja/tai sen esille tuomisesta vuorovaikutuksessa; se liittyi episteemisen position kyseenalaistamiseen ja kasvojen menettämiseen. Tällaisissa tilanteissa turhautumista ilmaistiin korjauksen jälkeen.

Tilanteissa, joissa turhautumista ilmaistiin toisen tekemän korjausaloitteen jälkeen korjausvuoron aikana, oli kyse kyllästymisestä jonkin asian selittämiseen. Korjauksen tekijä saattoi myös ilmaista turhautumista tehdessään suoraa korjausta - tällöin kyse oli opetustilanteesta, jossa "opettaja" turhautuu siihen, ettei "oppilas" ymmärrä. Tämä liittyi siihen, että korjauksia jouduttiin toistamaan useamman kerran. Turhautumisen ilmaisussa olikin nähtävissä eri tasoja, ja sitä voitiin vahvistaa esimerkiksi nostamalla äänenvoimakkuutta ja elehtimällä kiivaammin. Tulosten perusteella tunteita ei herätä pelkästään oppiminen, vaan myös opettaminen. Opettajat eivät kuitenkaan ilmaisseet turhautumista korjaustilanteissa tässä aineistossa.

Analyysissä nauru, hämmästyks ja turhautuminen on selkeyden vuoksi käsitelty eri luvuissa, mutta ne eivät ole riippumattomia toisistaan. Esimerkiksi hämmästyksen ja tietämättömyyden ilmaisu saattoi aiheuttaa huvittuneisuutta ja naurua ja virheelle nauraminen puolestaan turhautumista. Yhdessä tapauksessa, jossa Klaara ilmaisi turhautumista opettajan tekemän korjauksen jälkeen, vieressä istuva Marina reagoi hymyilemällä ja naurahtamalla. Hymyn voidaan nähdä ilmaisevan, että hän ymmärtää Klaaran tunteen, vaikka ei jaakaan sitä. Sillä voidaan siis osoittaa empatiaa. Aikaisempi tunnetutkimus on tuonut esiin, että samoilla keinoilla sekä ilmaistaan että säädellään tunteita vuorovaikutuksessa (Beebe & Lachman 2002). Tämä oli nähtävissä myös tämän tutkimuksen aineistossa. Esimerkiksi naurulla ilmaistaan omaa huvittuneisuutta, mutta myös kutsutaan toista nauramaan ja luodaan siten yhteistä myönteistä tunnetta. Korjauksen tekijä voi naurulla lieventää toisen nolostusta tai aiheuttaa sitä Naurulla voitiin ilmaista myös episteemistä positiota sekä läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta tiettyyn ryhmään, ja siten se on myös keino säädellä sosiaalista tilannetta ja suhteita.

Jatkotutkimuksen aiheita

Vaikka sekä oppimisesta että tunteista tehdään yhä enemmän keskustelunanalyttistä tutkimusta, ei tunteiden ilmaisua oppimistilanteissa ole aikaisemmin tutkittu keskustelunanalyysin parissa. Aihe osoittautui laajaksi, ja herätti siten paljon jatkotutkimuksen aiheita.

Aineistossani toisen tekemiä korjauksia esiintyi enemmän koulussa kuin vapaa-ajalla. Olisikin kiinnostavaa tutkia, miten erilaiset ympäristöt, kuten koulu, koti ja harrastukset mahdollistavat oppimistilanteita, kuten korjausten tekemistä. Yksi jatkotutkimuksen aihe on, miten ja millaisia tunteita ilmaistaan tilanteissa, joissa on itse tehty korjausaloite (self-

initiated self-repair tai self-initiated other-repair). Miten tunteiden ilmaisu tällaisissa tilanteissa eroaa tilanteista, joissa toinen tekee korjausaloitteen?

Tuleva tutkimus voisi selvittää, vaikuttaako korjauksen tekijän auktoriteetti tai institutionaalinen rooli siihen, miten tunteita ilmaistaan korjaustilanteessa. Onko nähtävissä järjestelmällinen ero naurun käytössä esimerkiksi opettajan tai valmentajan tekemissä korjauksissa verrattuna vertaisryhmän tekemiin? Jatkotutkimuksen aiheena voisi olla myös, miten tietyn käytäntöyhteisön (Lave & Wenger 1993) uudet ja kokeneemmat jäsenet käyttävät naurua tilanteissa, joissa jaetaan tietoa. Naurun ja hymyn käyttämisestä oppimis- ja opetustilanteissa tulisi tutkia lisää myös sen kannalta, miten niillä voidaan rakentaa positiivista ja kannustavaa ilmapiiriä konkreettisesti vuorovaikutuksen tasolla.

Tulevaisuudessa tulisi myös tutkia tarkemmin, millaisia tunteita opettamiseen liittyy ja miten niitä ilmaistaan ja säädellään pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimukseni perusteella eri tunteiden ilmaisut ovat yhteydessä toisiinsa. Nämä yhteydet sekä tunteiden säätely oppimistilanteissa ansaitsevat myös lisää keskustelunanalyttistä tutkimusta. Jatkossa voitaisiin esimerkiksi tutkia tarkemmin, miten turhautumista ja muita oppimiseen liittyviä negatiivisia tunteita säädellään vuorovaikutuksen tasolla. Aikaisempi tunteiden tutkimus on tuonut esiin, että eri kulttuureissa on erilaiset "tunnesäännöt" ja tunteita voidaan ilmaista eri tavoilla. Esimerkiksi häpeän ja ylpeyden tunteiden ilmaisemisen suotavuus vaihtelee eri kulttuureissa (Ekman & Friesen 1969). Voitaissiinkin olettaa, että nämä erot näkyisivät myös korjaustilanteissa. Tätä voitaisiin selvittää vertailevalla tutkimuksella.

Tutkimukseni osoittaa, että tunteiden ilmaisu on tärkeä osa korjaustilanteita. Tunteet ovat oletettavasti keskeinen osa myös muita oppimistilanteita kuin korjaussekvenssejä. Tunteiden tutkiminen keskustelunanalyysin keinoin muissa oppimis- ja opetustilanteissa onkin yksi jatkotutkimuksen aihe.

LÄHTEET

- Ainley, M. (2011). Interest. In Järvelä (ed.) *Social and Emotional aspects of Learning*. Oxford: Elsevier, 3-8.
- Anderman, E. M. & Wolters, C. A. (2006). Goals, values and affect: Influences on student motivation. In Alexander, P. A. & Winne, P. H. (eds.) *Handbook of educational psychology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 369-389.
- Andersson, L-G. & Trudgill, P. (1990). *Bad Language*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Beebe, B. & Lachman, F. M. (2002). *Infant Research and Adult Treatment. Co-constructing Interactions*. new Jersey & Hillsdale: Analytic Press.
- Bowers, J. W., Metts, S. & Duncanson W. T. (1985). Emotion and interpersonal communication. In Knapp, M. L. & Miller, G. R. (eds.) *Handbook of Interpersonal Communication*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 500-550.
- Cahour, B. (2013). Emotions. Characteristics, emergence and circulation in interactional learning. In Baker, M., Andriessen, J. & Järvelä, S. (eds.) *Affective learning together: social and emotional dimensions of collaborative learning*. London: Routledge, 52-70.
- Čekaite, A. (2006). *Getting Started. Children's participation and Language Learning in an L2 Classroom*. Linköping studies in Arts and Science 350. University of Linköping.
- Couper-Kuhlen, E. (2012). Exploring affiliation in the reception of conversational complaint stories. In Peräkylä, A. & Sorjonen, M-L. (eds.) *Emotion in Interaction*. Oxford University Press, 113-146.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow. In Elliot, A. (ed.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 598–698.
- Darwin, C. (1998). *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (Introduction, afterword and commentaries by Paul Ekman). Oxford: Oxford University Press. (Original work published 1872.)
- Drew, P. (1987). Po-faced receipts of teases. *Linguistics* 25, 219-253.

- Edelmann, R. J. (1994). Embarrassment and blushing: Factors influencing face-saving strategies. In Ting-Toomey, S. (ed.) *The Challenge of Facework*. New York: SUNY press, 231-268.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion* 6, 169-200.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behaviour: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica* 1(1), 49-98.
- Fridlund, A. J. (1994). *Human facial expression: An evolutionary view*. San Diego, CA: Academic Press.
- Gergely, G. & Csibra, G. (2006). Sylvia's recipe: The role of imitation and pedagogy in the transmission of cultural knowledge. In N. J. Enfield & Levinson, S. C. (eds.) *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition, and Human Interaction*. Oxford, NY: Berg, 229-255.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2006). Human Sociality as Mutual Orientation in a Rich Interactive Environment: Multimodal Utterances and Pointing in Aphasia. In Enfield, N. & Levinson, S. C. (eds.) *Roots of Human Sociality*. London: Berg Press, 96-125.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73.
- Goodwin, M., Čekaite, A., & Goodwin, C. (2012). Emotion as Stance. In Sorjonen, M.-L. & Perakylä, A. (eds.), *Emotion in Interaction*. Oxford: Oxford University Press, 16-41.
- Goodwin, M. H. & Goodwin, C. (2000). Emotion within situated activity. In Budwig, N., Uzgiris, I. C. & Wertsch, J. V. (eds.) *Communication: An Arena of Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 33-54.
- Haakana, M. (1996). Huumori ja vakava keskustelun kategorioina. Teoksessa Hakulinen, A. (toim.) *Suomalaisen keskustelun keinoja*. Kieli 10. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 141-172.

- Haakana, M. (2001). Lääkäri, potilas ja nauru. Teoksessa Sorjonen, M-L., Peräkylä, A. & Eskola, K. (toim.) *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Haddington, P. (2010). Turn-Taking for Turntaking: Mobility, Time, and Action in the Sequential Organization of Junction Negotiations in Cars. *Research on Language and Social Interaction* 43(4), 372–400.
- Hakulinen, A. (1998). Vuorottelujäsennys. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Toinen painos. Tampere. Vastapaino, 32-55.
- Hakulinen, A. & Sorjonen M-L. (2012). Being Equivocal: Affective Responses Left Unspecified. In Peräkylä, A. & Sorjonen, M-L. (eds.). *Emotion in interaction*. New York: Oxford University Press, 147-173.
- Hall, J. K. (2007). Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal* 91(4), 511–526.
- Hannula, M. S. (2004). Affect in mathematical thinking and learning. Turun yliopiston julkaisuja sarja B osa 273. Turku: Painosalama.
- Hari, R., Järvinen J., Lehtonen, J., Lonka, K., Peräkylä, A., Pyysiäinen, I., Salenius, S., Sams, M., Ylikoski, P. (2015). *Ihmisen mieli*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hellermann, J. (2009). Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(2), 113-132.
- Heritage, J. (1984a). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In Atkinson, J. M. & Heritage, J. (eds.) *Structure of social action. Studies in conversational analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 299-345.
- Heritage, J. (1984b). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart. The Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis*. Second Edition. Cambridge: Polity Press.
- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In Psathas, G. (ed.) *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York, NY: Irvington Publishers, 79-96.

- Jefferson, G. (1983). Issues in the Transcription of Naturally-Occurring Talk: Caricature versus Capturing Pronunciational Particulars. *Tilburg Papers in Language and Literature No. 34*. Tilburg: Tilburg University, 1-12.
- Jefferson, Gail (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In J.M. Atkinson, J. M. and Heritage, J.C. (eds.) *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 346-369.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In Van Dijk, T. (ed.) *Handbook of discourse analysis, Vol. 3: Discourse and dialogue*. London, UK: Academic Press, 25-34.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In Button, G. & Lee, J.R.E. (eds.) *Talk and social organization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 86-100.
- Jefferson, G., Sacks, H., & Schegloff, E. A. (1987). Notes on Laughter in the Pursuit of Intimacy. In Button, G. & Lee, J.R.E. (eds.) *Talk and social organization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 152-205.
- Järvenoja, H. (2010). Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning. Tampere: Juvenes Print.
- Kasper, G. (2009). Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view? *International review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 11–36.
- Koivisto, A. (2015). Displaying Now-Understanding: The Finnish Change-of-State Token aa. *Discourse Processes* 52, 111-148.
- Kärkkäinen, E. (2006). Stance taking in conversation: From subjectivity to intersubjectivity. *Text & Talk* 26, 699-731.
- Kääntä, L. (2010). Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: a multisemiotic perspective. *Jyväskylä Studies in Humanities* 137.
- Kääntä, L. & Haddington, P. (2011). Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa Haddington, P. & Kääntä, L. (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: SKS, 11–45.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In Chaiklin, S. & Lave, J. (eds.) *Understanding practice. Perspective on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University press, 3-32.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University press.
- Lehtimaja, I. (2006). Oppilaiden välinen kiusoittelu luokkahuoneessa. Teoksessa Kurhila, S. & Mäntynen, A. (toim.) *Tunnetta mukana*. Kieli 17. Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden julkaisuja 55–73.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703-736.
- Martin, C. (2004). *From Other to Self. Learning as interactional change*. Dissertation. Uppsala: Uppsala University.
- Martin, C. & Sahlström, F. (2010). Learning as longitudinal Interactional change: From *Other- Repair to Self-Repair* in Physiotherapy Treatment. *Discourse Processes* 47 (8), 668-697.
- Maynard, D. W. & Freese, J. (2012). Good News, Bad News, and Affect. In Peräkylä, A. & Sorjonen, M.-L. (eds.) *Emotion in Interaction*, 92-112. New York: Oxford University Press.
- McHoul, A. W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in society* 19(3), 349–377.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Melander, H. & Sahlström, F. (2009). In tow of the blue Whale. Learning as interactional changes in topical orientation. *Journal of Pragmatics* 41, 1519-1537.
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics* 43, 542-552.
- Mondada, L. (2013). Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. *Discourse Studies* 15 (5), 597-626.
- Mulkay, M. (1988). *On humour: Its nature and its place in modern society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.

- Nummenmaa, L. & Sams, M. (2011). Tunteet mielessä ja aivoissa. Teoksessa Andersson, L. C., Hetemäki, I., Mustonen, R. & Sihvola, A. (toim.) *Kaikki irti arjesta*. Helsinki: Gaudeamus, 30-44.
- Pehkonen, M. 2008. Teachers' evaluative turns in Finnish CLIL classrooms. Pro Gradu Thesis. University of Jyväskylä, Department of Languages.
- Peräkylä, A. (2004). Conversation analysis. In Seale, C., Silverman, D., Gubrium, J., & Gobo, G. (eds.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage, 165-179.
- Peräkylä, A. (2011a). Validity in Research on Naturally Occurring Social Interaction. In Silverman, D. (ed.), *Qualitative Research*. Third Edition. London: SAGE, 365-382.
- Peräkylä, A. (2011b). Vuorovaikutus ja tunneilmaisujen kirjo. Teoksessa Andersson, L. C., Hetemäki, I., Mustonen, R. & Sihvola, A. (toim.) *Kaikki irti arjesta*. Helsinki: Gaudeamus, 45-46.
- Peräkylä, A. (2012). Epilogue: What Does the Study of Interaction Offer to Emotion Research? In Peräkylä, A. & Sorjonen, M-L. (eds.) *Emotion in interaction*. New York: Oxford University Press, 274-289.
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. Facial Expression and Interactional Regulation of Emotion. In Peräkylä, A. & Sorjonen, M-L. (eds.) *Emotion in interaction*. New York: Oxford University Press, 64-91.
- Planalp, S. (1998). Communicating emotion in everyday life: Cues, channels and processes. In Andersen, P. A. & Guerrero, L. K. (eds.) *The handbook of communication and emotion: Research, theory, applications and contexts*. New York, NY: Academic Press, 29-48.
- Planalp, S. (1999). Communicating emotion: Social, moral and cultural processes. New York/Paris: Cambridge University Press.
- Putkonen, S. (2001). Tekoja ja tulkintoja. Kiusoittelee kolmen nuoren tytön kasvokkaeskustelussa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Raevaara, L. (1998). Vierusparit - Esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere. Vastapaino, 75-92.
- Rantala, T. (2005). Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Saharinen, K. (2007). Huumoria koulussa - kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 261–287.
- Sahlström, F. (2011). Learning as social action. In Hall, J. K., Hellermann, J. & Doehler, S. P. (eds.) *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters, 45–65.
- Sahlström, F. (2014). *Språkmöten*. Luettu 20.5.2015 osoitteesta <http://blogs.helsinki.fi/sprakmoten/about/>
- Sandlund, E. (2004). Feeling by Doing: The Social organization of Everyday Emotions in Academic Talk-in-Interaction. Doctoral dissertation, Karlstad: Karlstad University.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *The American Journal of Sociology* 97(5), 1295–1345.
- Schegloff, E. A., I. Koshik, S. Jacoby & D. Olsher. (2002). Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 3–31.
- Schegloff, E. A. (2006). Interaction: The infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted. In Enfield, N. J. & Levinson, S. C. (eds.) *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction*. Oxford: Berg, 70–96.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 53(2), 361–382.
- Seedhouse, P. (2004). The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. *Language Learning* 54, supplement 1.
- Seedhouse, P. (2007). On Ethnomethodological CA and “Linguistic CA”: A Reply to Hall. *The Modern Language Journal* 91(4), 527–533.
- Sfard, A. (2009). Moving Between Discourses: From Learning-As-Acquisition To Learning-As-Participation. *AIP Conference proceedings* 1179 (55), 55–58.
- Sidnell, Jack. (2010). Conversation Analysis: An Introduction. London: Wiley-Blackwell.
- Slotte-Lüttge, A., Pörn, M. & Sahlström, F. (2012). Learning how to be a *tähti*: A case study of language development in everyday situations of a 7-year-old multilingual Finnish child. *International Journal of Bilingualism* 17 (2), 153–173.

- Schmidt, J. A. (2011). Flow in Education. In Järvelä (ed.) *Social and Emotional aspects of Learning*. Oxford: Elsevier, 28-34.
- Sorjonen, M-L. (1998). Korjausjäsenitys. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Toinen painos. Tampere. Vastapaino, 111–137.
- Tainio, L. (2007). Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunalyysin keinoin? Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–60.
- ten Have, P. (1999). *Doing Conversational Analysis. A practical guide*. London: Sage Publications.
- Tholander, M. & Aronson, K. (2002). Teasing as a serious business: Collaborative staging and response work. In Tholander, M. (ed.) *Doing Morality in School. Teasing, Gossip and Subteaching as Collaborative Action*. Linköping Studies in Arts and Science 256. University of Linköping, 141-173.
- Turner, J. H. (2000). *On the Origins of Human Emotions. A Sociological Inquiry into the Evolution of Human Affect*. Stanford: Stanford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiner, B. (2011). Attribution Theory. In Järvelä (ed.) *Social and Emotional aspects of Learning*. Oxford: Elsevier, 9-14.

LIITE 1 LITTEROINTIMERKIT

(Tainio 2007)

.	laskeva intonaatio
,	tasainen tai vähän laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio (vuoron lopussa)
↑	ympäristöä korkeampi ääni
↓	ympäristöä matalampi ääni
<u>sana</u>	painottaminen
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	hyvin lyhyt tauko (alle 0.2 sekunttia)
(0.5)	tauon pituus (sekunnin kymmenesosina)
=	toisiinsa tauotta liittyvät puhunnokset
>sana<	ympäristöä nopeammin lausuttu jakso
<sana>	ympäristöä hitaammin lausuttu jakso
sana:	äänteen venyttäminen
SANA	ympäristöä kovaäänisempi puhe
°sana°	ympäristöä vaimeampi puhe
@	äänensävyyn muutos
sa-	katkos, sana jää kesken
(---)	epäselvä jakso
()	puheenvuoro on epävarmasti kuultu
£sana£	hymyillen lausuttu jakso/ hymyilevä ääni
s(h)ana	sana lausuttu nauraen
he he	naurua

.hh	sisäänhengitys
hh	uloshengitys
Nimi?	puhujan tunnistaminen epävarmaa

Lisäksi

(<i>sana</i>)	ei-kielellinen toiminta (omana vuoronaan tai samanaikaisesti puheen kanssa)
* <i>sana</i> /	ei-kielellisen toiminnan alku (toiminta tietyssä kohdassa puheenvuoroa)
** <i>sana</i>	- - (kun vuorossa useampi ei-kielellinen toiminta)
^ <i>sana</i>	- - (kun vuorossa useampi ei-kielellinen toiminta)
<i>sana.....</i>	ei-kielellisen toiminnan kesto suhteessa puheeseen
→	kohta, jossa tunteen ilmaisua